تاريخ المصريين

٢٦

تاريخ الفكر التربوى
فى مصر الحديثة

الدكتور / سعيد إسماعيل على
أستاذ أصول التربية بكلية التربية
جامعة عين شمس



الهيئة المصرية العامة للكتاب
١٩٨٩

تقديم

يسعدني أن أقدم للقارىء الكريم هذا الكتاب عن « تاريخ الفكر التربوي في مصر الحديثة » ، ليس فقط لأهمية الكتاب ، وانما أيضا لأهمية المؤلف . فالمؤلف هو الأستاذ الدكتور سعيد اسماعيل على ، أستاذ أصول التربية بكلية تربية عين شمس ، وهو فوق ذلك كاتب ومفكر له رؤية اجتماعية تقدمية واضحة . وحين يكتب كاتب يجمع بين العلم والفكرة ، فانه يقدم ـ بالضرورة ـ عملا له أهمية خاصة .

لقد سبق للدكتور سعيد اسماعيل على أن قدم عملا علميا هاما عن تطور الفكر التربوي في مصر من سنة ١٨٨٢ ـ ١٩٢٣ ، نال به درجة الدكتوراه في التربية ، كما أشرف على عديد من الأعمال العلمية في هذا المجال ، وبالتالي فهو خير من يستطيع أن يتناول الفكر التربوي في مصر .

وحتى نعرف أهميـة هذا الموضوع ، فمن المعروف أن الفكر انعكاس للمادة ، وبالتالى فالفكر التربوى هو انعكاس لكافة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى نشأ فيها ، ويمكن تحديد هذه الظروف بدراسة الفكر ، كما يمكن تحديد الفكر بدراسة هذه الظروف ، فكلاهما سالب وموجب ، ومؤثر ومتأثر ، وتلك هى سمة يستأثر بها الفكر وحده ٠

وقد استطاع الدكتور سعيد اسماعيل على أن يصـور هذه العلاقة ببراعة ، بفضل أستاذيته وفكره ، فقدم لنا هذه الدراسة الممتازة ، التى تناول فيها موضوعات على جانب كبير من الأهمية ، مثل فكر التخلف ، والدور الاجتماعى للعلماء ، والتفكير الخرافى ، وارهاصـات التغيير ، والثورية كسـلاح ضد الشعب ، وتحديث الثقافة المصرية ، والعلاقة بين الدولة والتعليم ، وشروق الفكر ، وعوامل التغيير ، والقيمة الاجتماعية للتعليم ، والدور النضـالى للتعليم فى الحركة الوطنية ضد الاحتلال البريطانى ، وموقع الفكر التربوى بين التبعية والاستقلال ، وديموقراطية التعليم ، وتسييس التعليم ، وتعليم المرأة ٠٠ الى آخره ٠

ومن هنا فانى لا أبالغ اذا قلت ان القارىء سوف يستمتع بقراءة هذا الكتاب الى أبعد الحدود ٠

والله الموفق ٠٠٠

رئيس التحرير
د٠ عبد العظيم رمضان

مقدمة

في يوم من أيام عيد الأضحى ١٤٠٨ هـ / يوليو ١٩٨٨ ، اتصلت بالدكتور عبد العظيم أهنئه بمناسبة هذا العيد ، وانتهزت الفرصة لأهنئه أيضا على تلك السلسلة التى يشرف على اصدارها ، حيث تسد كل حلقة من حلقاتها ثغرة هامة فى التاريخ المصرى ، عن طريق دراسة علمية رصينة ، تجمع بين العمق فى النظر وعلمية التحليل ، وبين بساطة اللغة ووضـوح العرض ، فتتيسر قراءتها للقارىء المثقف العام ، مثلما هى قريبة لاهتمامات وطريقة تفكير القارىء الأكاديمى المتخصص · وصارحت الدكتور عبد العظيم بأننى أشعر بشىء من الأسف ألا يجـد تاريخ التعليم فى مصر حظه فى الموضوعات التى تطرحها السلسلة ـ خاصة وأنه ركن خطـير من أركان التـاريخ المصرى ، وخاصـة الحـديث والمعاصر · ثم اذا بالدكتور عبـد العظيم يرد الكرة الى ، فيرحب ترحيبا كريما بأن أشارك فى الكتابة فى هذه السلسلة بموضوع فى هذا المجال الذى أكد انه بالفعل هام وخطير ، ولم يغب أبدا عن حساباته وتقديراته ·

ووعدت الدكتور عبد العظيم بأن أفعل ، على اعتبار أن هذه المشاركة تعتبر تشريفا لى · ولا أكتم القارىء أننى بعد فترة قصيرة شعرت بقدر غير قليل من التردد ، اذ سرعان ما قفز سؤال طرحته على نفسى : هل أعد نفسى بالفعل من المؤرخين ؟ وكانت الاجابة الفورية هى بالنفى · صحيح أن رسالتى للدكتوراه ـ بالموازين

العلمية المعروفة – تعد « تأريخا » ، حيث تتنـاول تطور الفكر التربوى فى مصر من سنة ١٨٨٢ – ١٩٢٣ ، لكنى ما زلت أفرق بين مهمـة « التـأريخ » ، عندما يمارسها باحث أكاديمى محترف فى أقسام التاريخ بالجامعات فى كليات الآداب ، وبين مهمة «التأريخ» عندما يمارسها مشتغل بالعلوم التربوية والنفسـية – هى تفرقة تقتضى منى شرحا مطولا ليس هنا مجاله ٠

لكننى على أية حال سرعـان ما ضعفت أمام هـذه المناسبة العلمية ، وازاء دعـوة بمصـاحبة كوكبة من المؤرخين الذين نعتز بدراساتهم وبحوثهم ، وقلت لنفسى : ولماذا لا أسهم فى سلسلة هـذه الجهـود برؤية واحـد من المشتغلين بالعلم التربوى ، فلعل نهجه فى التنـاول يستثير شهية بعض من فى هـذه الكوكبة فيتناولوه بالتحليل والرأى ، مصوبين ومصححين ، أو مقرظين أو منددين ، فيثرى فكرى وأزداد فهما ووعيا وعلما ، ويصبح هذا الكتيب نفسه ، مثلما نقول فى الساحة التربوية « موقفا تعليميا » ، لا أكون أنا وحدى فيه ، المعلم ، وانما أيضا متعلما ، ومثلما يتعلم القارىء منى أتعلم أنا أيضا منه ٠

وهكذا صح منى العزم على الترحيب والمشاركة ٠٠٠

لكن قفزت أمامى قضية أخرى ، وهى : أى الموضوعات اذا يمكن أن أشارك بها بحيث لا تكرر بالفعل ما يفعله الزملاء المؤرخون المحترفون ؟

هنا قفز « الفكر التربوى » – هذا المجال الأثير الى نفسى على الفور ، خاصة وأن أمنية قديمة طالما جاشت بنفسى ، وهى أن يتوفر لنا عمل علمى متكامل ، يصور تطور حركة الفكر التربوى فى مصر فى العصر الحديث ٠ فلقد سبق لى – كما أشرت – أن تناولت فترة الاحتـلال البريطـانى ، ثم تناولت الدكتورة زينب

حسن ، أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بتربية بنها ، الفترة السابقة من سنة ١٨٠٥ حتى بداية الاحتلال ١٨٨٢ ، فى رسالتها للماجستير من بنات عين شمس ، وكذلك تناول الدكتور حسان محمد حسان ، أستاذ أصول التربية بتربية عين شمس الفترة من ١٩٢٣ حتى ١٩٥٢ ، وأخيرا تناول الدكتور طلعت عبد الحميد فى رسالته للماجستير تحت اشرافى عن الفترة من ١٩٥٢ ـ ١٩٧٠ ، بتربية عين شمس ، شارك الدكتور عبد العظيم رمضان فى مناقشتها ·

ولم يكن سهلا بأى حال من الأحوال أن يتناول كاتب مثل هذا الموضوع الذى تناولته أربع رسائل علمية فى عدد من السنوات، لينشر فى هذا الحيز الى حد كبير ! ومع ذلك ، فقد استخرت الله وأتممته ، وان كنت قد اضطررت الى التوقف عند عام ١٩٥٢ ، لسعة المجال ، ولأن الفترة التالية ، وحتى الآن ، تمثل بالفعل أخصب فترات التاريخ الفكرى التربوى ، مما يستوجب أن تستقل بدراسة قائمة بذاتها ولا تضيع فى وسط الزحام ·

وبعد ···

اننى أؤكد للقارىء اننى لم أحقق بهذه الدراسة كل ما أتمنى، ومع ذلك فهى جهد أسأل الله أن أكون قد وفيت به بعض ما يجب على كباحث علمى ، وككاتب يجب أن يتوجه الى القارىء العام ببعض الثمرات التاريخية ، والله الموفق ·

د· سعيد اسماعيل على

أستاذ أصول التربية
بكلية التربية بجامعة عين شمس

الفصل الأول

فكر التخلف

أصبحت القسطنطينية بعد انتقال الخلافة الاسلامية اليها مركز الثقل ومحور الارتكاز فى العالم الاسلامى ، ولعل هذا يفسر لنا بعض الركود فى الحركة العلمية فى مصر طيلة القرون الثلاثة التى خضعت فيها للحكم العثمانى ، فقد أصبحت القسطنطينية هى مركز النشاط العلمى فى الدولة العثمانية ، فهى مقر السلطان والخليفة ، بل هى الدولة الاسلامية ، والدولة كانت تركية اللسان، فمن البديهى اذن أن تنشط حركة التأليف بين علماء الأتراك وباللغة التركية ، وأن تضعف حركة التأليف باللغة العربية (١) .

وكان الحكم العثمانى يقوم فى مصر — وفى أغلب الولايات — على قاعدة بقاء الأوضاع بصفة اجمالية على ما كانت عليه قبل الفتح العثمانى ، لذلك ورثت مصر العثمانية أغلب مظاهر الحياة من العصر السابق لدخول العثمانيين ، سواء فى نظم الحكم الادارية أو المالية ، أو فى تركيب المجتمع نفسه ، فالحكم العثمانى حكم اقطاعى ضعيف لم يحدث تغييرا جذريا فى حياة المجتمع المصرى رغم بقائه ما يقرب من ثلاثة قرون ، هذه الحقبة الى جانب العزلة التى فرضت على المجتمع المصرى سواء من قبل العثمانيين ، أو بسبب تحول طرق التجارة العالمية عن الشرق الأوسط الى الطريق حول افريقية ، كل هذا جعل من مصر بل من منطقة الشرق العربى عامة منطقة راكدة

لم تتأثر بالتيارات الحضارية التى كانت تجتاح أوربا من عصر النهضة الايطالية حتى الثورة الفرنسية (٢) ٠

فى جب التخلف :

جاء العثمانيون الى مصر فوجدوا جماعات المماليك تقبض بزمام السلطة السياسية والاقتصادية فيها ، ولم يحاول العثمانيون فى بداية الأمر احداث تغييرات هيكلية أو وظيفية فى بنية السلطة بما يجعلها أكثر ملاءمة لخير المجتمع ورفاهيته ٠ بل انهم عند قدومهم الى مصر أبقوا تنظيم السلطة على ما هو عليه مع تنصيب وال عثمانى يضمن ورود الخراج كل عام ويعمل فحسب على تحقيق ذلك (٣) ٠

وكان العثمانيون فى هذا الأمر متسقين مع أنفسهم فى فلسفتهم الخاصة بحكم الأقاليم المفتوحة وادارتها ، وهى فلسفة تقوم قدر الامكان على بقاء الحال على ما هو عليه مع ادخال حد أدنى من التغييرات يسهل الحصول على المال لخزانة الباب العالى ٠

وكانت العلاقة بين العثمانيين والمماليك فى حكمهم لمصر تقوم على مبدأ الوحدة والصراع : الوحدة والتضامن فى سبيل الحصول على أقصى قدر ممكن من الخير المادى من البلد المقهور ، وفى هذا الصدد لا شأن للوالى العثمانى بما يفعله المماليك من ظلم لأهل مصر ، ولا شأن للمماليك بصور الظلم التى يمارسها الوالى العثمانى ٠ ثم الصراع الذى يدور مستترا تارة ومعلنا فى أغلب الأحوال عندما يتعارض ظلم الوالى مع ظلم المماليك ، ويصبح من المحتم تغليب نوع من نوعى الظلم على الآخر (٤) ٠

واذا استقرأنا حال سياسة القرية المصرية التى كانت تشكل العصب الأساسى لمصر ، فسوف نجد انها كانت صورة سيئة

للاستغلال والتعسف واستغلال النفوذ ، ولم تنجح الا فى تثبيت رهبة سلطة الادارة فى نفوس الفلاحين ورسبت فى نفوسهم سمة الاذعان والخضوع ، ومكنتها منهم تمكينا جعلها تستمر طويلا فى القرون التالية ، وأصبح الفلاح لا يجد فى أجهزة الادارة سوى القوة الغاشمة التى سلبته حقه فى الحياة الحرة والمعيشة الكريمة . ولم يكن لديه القوة على أن يواجه هذه الأجهزة التى أجادت فن ارهابه . ومن هنا وطد نفسه على الصبر والجلد واحتمال الظلم الذى يحيق به من هذه الأجهزة . وفى غيبة الادارة المركزية القوية ، ازداد عبث الأجهزة الادارية المحلية بالفلاحين ، سلبت ما لدى الفلاحين من متاع ، وأرهقت كاهلهم بكثير من الأعباء المالية وغير المالية ، وفرضت هذه الأجهزة لنفسها كثيرا من الحقوق على الفلاحين ، وأصبحت ادارة القرية قائمة على الاستغلال وارهاب السكان وعدم شعورهم بالأمن على حياتهم وأموالهم . وترتب على ضعف هذه الأجهزة ازدياد تسلط العربان على القرى ونهبها وسلب زروع وماشية الفلاحين دون أن يتمكن هؤلاء من الدفاع عن أنفسهم (٥) .

وتفيض صفحات الجبرتى بصور الاستغلال الذى وقع على المصريين والبؤس الذى عاشوه نتيجة ذلك الى الدرجة التى قد تتجاوز أقصى حدود التشاؤم ، ففى حوادث عام ١١٩٨ هـ / ١٧٨٤ م يذكر : « ومات الكثير من الفقراء بالجوع .. هذا والغلاء مستمر والأسعار فى الشدة ، وعز الدرهم والدينار من أيدى الناس » (٦)، وترتب على ذلك أن « صار بيت المال من جملة المناصب التى يتولاها شرار الناس بجملة من المال يقوم بدفعها فى كل شهر ، ولا يعارض فيما يفعل فى الجزئيات وأما الكليات فيختص بها الأمير .. فحل بالناس ما لا يوصف من أنواع البلاء الا من تداركه الله برحمته ، أو اختلس شيئا من حقه .. » (٧) .

وكان من الطبيعي أن ينعكس هذا كله على حالة طلاب العلم ، على الرغم من الضمانات التى كفلت لهم رزقا موفورا وعيشا كريما ، ذلك ان شدة البلاء العام عندما تحيط بالمجتمع كله يصعب على فئة أن تفلت منها الا اذا كانت تمارس نفس الأساليب الشائعة من الاستغلال والنهب والسرقة ، يذكر الجبرتى فى حوادث عام ١٧٩٩ هـ / ٨ يوليو ١٧٨٥ م « ثار فقراء المجاورين والقاطنين بالأزهر ، وقفلوا أبواب الجامع ومنعوا منه الصلوات — وكان ذلك يوم الجمعة فلم يصل فيه ذلك اليوم . وكذا أغلقوا مدرسة محمد بيك المجاورة له ومسجد المشهد الحسينى وخرج العميان والمجاورون يرمحون بالأسواق ويخطفون ما يجدونه من الخبز وغيره ، وتبعهم فى ذلك الجعيدية وأراذل السوقة ، وسبب ذلك قطع رواتبهم وأخبازهم المعتادة » (٨) . وفى العام التالى (١٢٠٠ هـ) فى العشرين من شهر صفر « ضج مجاورو الأزهر بسبب أخبازهم وقفلوا أبواب الجامع فحضر اليهم سليم أغا والتزم لهم باجراء رواتبهم بكرة تاريخه فسكتوا وفتحوا الجامع وانتظروا ثانى يوم فلم يأتهم شىء فأغلقوه ثانيا وصعدوا على المنارات يصيحون ، فحضر سليم أغا بعد العصر ونجز لهم بعض المطلوبات وأجرى لهم الجراية أياما ثم انقطع .. وتكرر الغلق والفتح مرارا » (٩) .

انه لمن غير المعقول وأفراد المجتمع يعانون من حرمان فى حاجاتهم الأساسية ويفتقدون الأمن ، أن يطلبوا بعد ذلك علما وأن يبتغوا تعليما وأن ينتجوا فكرا . وكذلك من غير المعقول لطائفة من اللصوص وقطاع الطرق يتسيدون البلاد فى ذلك الوقت ، فتدور بينهم المعارك اليومية ابتغاء الاستئثار بمغنم أو السطو على اقليم ، أن يفكروا بعد ذلك فى تقرير سياسة تعليمية وفلسفة تربوية أو تشجيع حركة أدبية أو علمية ، فكل ذلك توارى الى الخلف بعيدا ،

ولم يطف على السطح الا الرغبة فى لقمة عيش بالنسبة لسواد الشعب ، ومزيد من الجشع والمال بالنسبة لحكام هذا الشعب .

ولعلنا بعد هذا لا نعجب عندما نقرأ لعلى مبارك مصورا الوضع التعليمى العام فى هذه الفترة يقول : « ومن ابتداء القرن التاسع (الهجرى) الى القرن الثانى عشر ، يعنى مدة ثلاثة قرون ، قد أهمل أمر المدارس وامتدت الأطماع الى أوقافها وتصرف فيها النظار على خلاف شروط وقفها وامتنع الصرف على المدرسين والطلبة والخدمة فأخذوا فى مفارقتها ، وصار ذلك يزيد فى كل سنة عما قبلها لكثرة الاضطرابات الحاصلة بالبلاد حتى انقطع التدريس فيها بالكلية وبيعت كتبها وانتهبت ، ثم أخذت تتشعث وتتخرب من عدم الالتفات الى عمارتها ومرمتها فامتدت أيدى الناس والظلمة الى بيع رخامها وأبوابها وشبابيكها حتى آل بعض تلك المدارس الفخمة والمبانى الجليلة الى زاوية صغيرة تراها مغلقة فى أغلب الأيام وبعضها زال بالكلية وصار زريبة أو حوشا أو غير ذلك .. » (١٠) .

والأمر الواضح ان الحياة العلمية لم يكن انكماشها وتضاؤلها بالقياس الى عدد المدارس والمدرسين والأوقاف المحبوسة على المؤسسات العلمية ، ولكن بسبب تدهور المستوى العلمى نفسه ، والقياس هنا ليس بالنسبة للعصر اللاحق للعهد العثمانى ، ولكن بالنسبة للعهد السابق للعصر العثمانى أى العصر المملوكى ، اذ لا شك أن العصر المملوكى كان عصر الاشراق الفكرى فى تاريخ المجتمع الاسلامى كله بعد سقوط بغداد فى يد المغول ، وخروج المسلمين من الأندلس ، غير ان الحياة الفكرية فى مصر تعرضت لأزمة فى نهاية العصر المملوكى قبل دخول العثمانيين ، فخلدت هذه الحركة الى الركود وفقدت روح الابداع والتجديد ، ثم جاء

الفتـح العثمـانى فلم يولد لدى المثقفين ردود فعل انتـاجية خصبة (١١) ٠

ومن عجائب ما حدث فى هـذه الفترة أن اللغة التركية لم تستطع أن تنافس اللغة العربية أو تطردها من أوطانها ، ولكنهـا ساعدت الى حد كبير على افساد التعبير بها عند كثيرين من الأدباء والمؤلفين ، كما رأينا الأصالة الفكرية قد استحالت الى ضحالة ، ورأينا القرائح العربية قد جمدت ، وهبط مستوى التأليف الخالق المبتكر الى درك من الجـدل العقيم والتعليق السقيم ، والحواشى المرذولة التى لا تعدو أن تكون مجموعة من الاعتراضات المفردة التى لا تدل على استـجماع فـكر ، ولا تأصيـل رأى ، ولا اسـتنباط علم (١٢) ٠ ومن هنا لم يظهر فى هذه الفترة المتأخرة الا قلة نادرة من أمثال عبد الرحمن الجبرتى والسيد مرتضى الزبيدى والشيخ محمد الصبان وغيرهم ممن سنذكرهم فيما بعد بتفصيل أكثر ٠

مفهوم العلم ومجالاته :

صحيح ان مفهوم العلم فى بدء تكون المجتمع الاسلامى الموحد عند ظهور الرسالة الاسلامية كان دينيا فى الغالب والأعم ، الا أن المسلمين أدركوا ان هذا المفهوم انما هو وليد ضرورات الخطوات الأولى ومرحلة التأسيس حيث الناس فى حاجة الى استيعاب الدين الجديد وتعاليمه وقواعده ٠ أما وقد اشتد عود المجتمع ، وانتشر حفاظ القرآن ودارسوه فى أرجاء العالم الاسلامى ، كان من الطبيعى أن يتم الالتفات الى أن هذا المفهوم يقتضى أن يجول المسلم بعقله وبما وهبـه الله من أدوات الحصول على المعـرفة فى أرجاء الكون المختلفة يستكنه أسراره ويستوعب نواميسه وجوانبه المتعددة حتى يكون تدينه عن علم وعن بينة ووعى مدرك لا مجرد التصديق القلبى

بلا دليل أو برهان ٠ ومن أجل هذا شهد التاريخ الحضارى للأمة الاسلامية ازدهارا رائعا فى مختلف جوانب العلم بمفهومه الواسع الذى يجعله يمتد ليشمل الى جانب العلوم والدراسات الدينية ، العلوم والدراسات اللغوية والطبيعية والرياضية والأدبية والعقلية وغـيرها ٠

لكن الردة الحضـارية التى عاشـتها مصر كغيرها من بلدان الوطن العربى ، وارت مثل هذا المفهوم الواعى التراب ، وأخـذ يضيق شيئا فشيئا حتى اقتصر على نوعية من العلوم والدراسات التى تزيت بالزى الدينى ، بينما كثير منها يبعد عن فلسفته وروحه بافتقاده روح التجديد والتطوير والتوجه الى مشكلات الناس ومغالبة الحياة والسعى فى تعمير الكون بما يتطلب ذلك من معارف رياضية وعلوم طبيعية ودراسات ومباحث عقلية ٠

وقد اسـتطاع الجبرتى أن يعبر عن هـذه الحالة خير تعبير بوصفه لمقابلة شهيرة بين أحد الولاة الأتراك وبعض علماء مصر فى منتصف القرن الثامن عشر ، أما الوالى فهو أحمد باشا الذى تولى فى الفترة من (١١٦٢ ــ ١١٦٣ هـ / ١٧٤٩ ــ ١٧٥٠ م) والذى يصفه الجبرتى بأنه كان «من أرباب الفضائل ، وله رغبة فى العلوم الرياضية » ٠ اذ انه لما جاء مصر واستقر بالقلعة وقابله قادة العلم القائم وأعلامه وهم : الشيخ عبد الله الشبراوى ــ شيخ الجامع الأزهر ــ والشيخ سالم النفراوى والشيخ سليمان الدمنهورى ، فتكلم معهم وناقشهم وباحثهم ، ثم تكلم معهم فى الرياضـيات ، فأحجموا وقالوا : « لا نعرف هـذه العـلوم » ، فتعجب الرجـل وسـكت (١٣) ٠

ثم ذكر الجبرتى ان الشـيخ الشـبراوى طلع على عادته الى القلعة فى يوم جمعة ، واستأذن ودخل عند الباشا يحادثه ، فقال له الباشا : المسموع عندنا فى الديار الرومية ان مصر منبع الفضائل

والعلوم ، وكنت فى غاية الشوق الى المجىء اليها ، فلما جئتها وجدتها كما قيل : تسمع بالمعيدى خير من أن تراه · فقال له الشيخ : هى يا مولانا ــ كما سمعتم ــ معدن العلوم والمعارف · فقال : وأين هى ؟ وأنتم أعظم علمائها وقد سألتكم عن مطلوبى من العلوم فلم أجد عندكم منها شيئا ، وغاية تحصيلكم الفقه والمعقول والوسائل ونبذتم المقاصد · فقال له : نحن لسنا أعظم علمائها وانما نحن المتصدرون لخدمتهم وقضاء حوائجهم عند أرباب الدولة والحكام ، وغالب أهل الأزهر لا يشتغلون بشىء من العلوم الرياضية الا بقدر الحاجة الموصلة الى علم الفرائض والمواريث كعلم الحساب والغبار · فقال له : وعلم الوقت كذلك من العلوم الشرعية ، بل هو من شروط صحة العبادة كالعلم بدخول الوقت واستقبال القبلة ، وأوقات الصوم والأهلة وغير ذلك ، فقال : نعم معرفة ذلك من فروض الكفاية ، اذا قام به البعض سقط عن الباقين ، وهذه العلوم تحتاج الى لوازم وشروط وآلات وصناعات وأمور ذوقية كرقة الطبيعة وحسن الوضع والخط والرسم والتشكيل ، والأمور العطاردية ، وأهل الأزهر بخلاف ذلك ، غالبهم فقراء وأخلاط مجتمعة من القرى والآفاق ، فيندر فيهم القابلية لذلك · فقال وأين البعض ؟ فقال : موجودون فى بيوتهم يسعى اليهم · ثم أخبره عن الشيخ الوالد (يقصد والده الشيخ حسن الجبرتى العالم الرياضى الفلكى الكبير فى ذلك الوقت ·

وكان من عادة الجبرتى أن يترجم فى نهاية كل سنة هجرية للشخصيات التى انتقلت الى ربها فى أثناء السنة المنتهية وكانت هذه التراجم تتناول فئتين : فئة العسكريين وهم الأمراء المماليك أو المجتمع المملوكى ، وفئة علماء الأزهر أو مجتمع العلماء ، سواء العلماء الذين ولدوا فى مصر أو الذين وفدوا اليها · فالمجتمع وقتذاك ــ والجبرتى عضو بارز فيه ــ كان مجتمعا اسلاميا لا يفرق

بين علماء مصر وعلماء خارج مصر طالما ان الوشيجة الدينية تربط بين الفريقين فتجعل منهما فريقا واحدا متكاملا . ويهمنا في هذه الدراســة بطبيعــة الحال مجتمع العلماء . ولعل تراجم الجبرتي لأفراد هذا المجتمع تعد من أعظم مآثر الجبرتي في القاء الضوء على تاريخ الحياة الفكرية الاسلامية منذ مطلع القرن الثاني عشر حتى العقد الثالث من القرن الثالث الهجري (أواخر القرن السابع عشر حتى العشرينات من القرن التاسع عشر الميلادي) (١٤) .

كان الجبرتي يبسط تاريخ العلماء الذين قضــوا نحبهم ، ويتناول النشاط العلمي لكل منهم من حيث تصدره حلقات التدريس في الأزهر ، والدارسين الذين حضروا عليه ، والاجازات العلمية التي منحها لبعض الشخصيات ، ثم يعرض انتاجه العلمي سواء كان هذا الانتاج كتبا جديدة أو حواش واضافات سجلها على الكتب والمراجع التي كان يقوم بتدريسها في الأزهر ، وهي على كل حال حصيلة علمية جديدة أسهم بها الأزهر في الحياة العلمية ابان الحكم العثماني . ومن خلال الدراسة التحليلية والنقدية التي تضمنتها تلك التراجم ، نقف على ان الأزهر كان هو النقطة المضيئة حقا في وسط هــذا الظــلام الدامس الذي أحاط بمصر في كل جــوانب تحفظاتنا وملاحظاتنا على نوعية الكتب التي كانت تدرس أو الطريقة التي ألفت بها أو الطريقة التي كانت تعلم بها لطلاب العلم (١٥) .

والملاحظة الأساسية التي تهمنا هنا هي انه لا يوجد بين جميع ما كتب ودرس كتاب مبــاشر في التربية ، فقد كان التــأليف (التربوي) بابا مغلقا في تلك الفترة على الرغم مما شهده تاريخ التربية الاسلامية من عدد لا بأس به من الكتابات التربوية ومن ظهور عدد من المؤلفين الذين يمكن أن يعدوا بحق (تربويين) مثل ابن جماعة وابن سحنون .

لكن ندرة الكتب التربوية لا تحول بيننا وبين استنباط بعض المبادىء والأسس التى كانت تقوم عليها الحياة التعليمية ، فلا شك ـ مثـلا ـ أن مبدأ تكافؤ الفرص كان من أبرز المبـادىء التى قام عليها التعليم الاسلامى وظل قائما الى حد كبير حتى ذلك الوقت ، ونعنى بذلك انفتـاح أبواب معاهد التعليم القائمة مثـل المساجد والكتاتيب لكل طالب علم دون أية عوائق مالية أو عرقية أو اجتماعية أو مذهبية ، ذلك ان مثل هذه المعاهد كانت ترصد لها الأوقاف من الأثرياء ويعتبرونها عملا من أعمال البر يثيبهم الله عليها ·

وقد لاحظ الرحالة والباحثون الأجانب ان أماكن التعليم تئن بالضجيج والضوضاء ، حيث يتعلم الأطفال كتابة الحروف الهجائية والكلمات ، فى نفس الوقت الذى يتدربون فيه على نطقها · وهم عادة لم يكونوا يتعلمون الا قراءة وحفظ أجزاء من القرآن الكريم فى الكتاتيب ، وفى هـذا الحـد ، ينحصر تعليمهم الأولى ويردد التلاميذ بصوت عال وهم متجمعون داخل نفس الفناء الدروس التى سبق لهم أن تلقوها ، هـذا فضـلا عن تعود التلاميذ فى قراءتهم الجهرية للقرآن على قدر من (التنغيم) وهم يستذكرون دروسهم · كذلك فمن الحركات الملازمة تحريك الأطفال الجزء الأعلى من جسمهم بشكل مستمر أثناء ذلك · وهذه الحركة الدائمة ، بالاضافة الى الأصوات المتداخلة تجعل من المدرسة الاسلامية الأولية المتمثلة فى الكتاب مشهدا فريدا بالنسـبة للمشـاهد الأوربى (١٦) · وكان الأطفال يعاقبون عقابا ماديا اذا ما أخلوا بواجباتهم المدرسية أو أتوا عملا من الأعمال اللا أخلاقية ، وكان مثل هذا العقاب يتم عادة بما كان يسمى بـ (الفراقلة) ·

ويشهد علماء الحملة الفرنسية فى كتابهم الشهير (وصف مصر) ان الطـلاب فى مصر لم يكونوا ببساطة مجرد مستمعين سلبيين ، فقد كان بامكانهم ايقاف المـدرس عند نقطة لم يتفهمـوا

معانيها ، وأن يعارضوا رأيه برأى شيخ آخر فيقيموا بذلك نوعا من الجدل حتى يستخلصوا الحقيقة بشكل أفضل ، ومن جهة أخرى فان الشيخ بدوره يسأل طلابه لكى يعرف ما اذا كانوا قد فهموا وتقدموا (١٧) ٠

وعندما ينتهى الدارس من تحصيل دروسه ، ويأنس فى نفسه الكفاءة والعلم اللذين يؤهلانه كى يشغل وظيفة فى الجامع الكبير ، فانه يطلب الى شيوخه شهادات بكفاءته (اجازة) ويتقدم الى شيخ الأزهر ليحصل منه على اذن بالتدريس هناك بدوره ، ويدعو الخريج الى الدرس الأول الذى سيلقيه ، كل زملائه وكل العلماء ، فيستمعون فى البداية اليه ، وبعد ذلك يسأله العلماء ويجادلونه ويعارضون آراءه ويحاولون احراجه ، فاذا أمكنه أن يجيب عن كل الأسئلة ويرد على كل الاعتراضات ، تأكدت شهرته ويهرع الى دروسه الطلاب والسامعون ، وعلى العكس من ذلك اذا ما تردد أو ارتبك ولم يستطع أن يفوز بقدر كبير من الثقة ، ولكنهم مع ذلك يحفظون عليه كرامته ويتحاشون اهانته (١٨) ٠

ولا شك أن فى هذه الطريقة صقلا واختبارا جادا لا يسمح بالتصدر لوظيفة التدريس الا لهؤلاء الذين رسخت أقدامهم فى العلم ، ومهروا فى الجدال والمناقشة والمحاورة ٠ وبحكم طبيعة العصر ، فليس لنا أن نتوقع ولا أن نطالبهم بالحصول على قدر من الدراسات التربوية والنفسية فمثل هذا أمر كان غير مطروح لا فى مصر وحدها وانما فى معظم المجتمعات حتى تلك التى تقدمت عن مصر كثيرا ٠

الدور الاجتماعى للعلماء :

الشائع عند كثيرين أن العلماء الذين يتصدون للعمل التعليمى بصفة خاصة ، ليس عليهم الا أن يقوموا بمهمة التدريس وما يتصل

بها من التزود الدائم بالمعرفة واجراء البحوث والدراسات المنتمية لها . لكن العلماء الذين شهدتهم هذه الفترة فى الأزهر ، لم يقفوا عند هذا الحد وانما أضافوا اليه كذلك مهمة أخرى جليلة الشأن تعكس مفهوما للمعلم العالم يجعل منه (مناضلا اجتماعيا) يتصل اتصالا وثيقا بنبض الجماهير ويندب نفسه حارسا على مصالحها وينذر نفسه مجاهدا فى سبيل الحصول على حقوقها اذا اعتدى عليها أحد . والحق ان الظروف العصيبة التى مرت بها مصر كانت من الشدة والايلام ما جعل من العسير على قوم من المفروض أن يكونوا صفوة الأمة بما توفر لهم من الوعى والفهم والدراية أن يقفوا مكتوفى الأيدى دون مشاركة جادة فى درء الظلم واحقاق العدل الذى عز وجوده .

فلقد شهدت مصر بعد فشل حركة على بك الكبير وموت خلفه محمد أبى الذهب ، انتفاضات شعبية احتجاجا على المظالم التى أوقعها بالشعب الأميران المملوكيان ابراهيم ومراد ، فقد كان هذان الأميران قد تقاسما الحكم الفعلى فى البلاد وجعلا من نفسيهما سيدين يتشبكان فى حكم مصر حتى قدوم الحملة الفرنسية سنة ١٧٩٨ م ، وتوالت مظالمهما على الشعب من نهب وسلب وقتل ومصادرة الحاصلات الزراعية من الفلاحين ، وفرض ضرائب جزافية ومغارم وقروض اجبارية وحدثت مجاعات وانتشر وباء الطاعون (١٩) .

فلما جاوز الظالمون المدى ، هرع المصريون الى مشايخ الأزهر وفى هذا الشأن تتعدد الأمثلة والروايات مما لا يتسع المجال لذكره ونحيل القارىء الى كتاب لنا به تفصيل مثل هذا (٢٠) ، ونكتفى هنا بذكر بعض منها وفى مقدمتها تلك الانتفاضة الكبرى الرائعة :

فقد كان محمد بك الألفى قد أسرف فى فرض ضرائب جزافية

على سكان احدى القرى القريبة من بلبيس عاصمة مديرية الشرقية فى ذلك الوقت ، وكان للشـيخ عبد الله الشرقاوى شـيخ الجامع الأزهر حصة فى أرض تلك القرية ، فاستغاث به أهلها ، واتصل الشيخ الشرقاوى بابراهيم بك ومراد بك لوقف هذه المظالم ، ولكن أعرض كل من هذين الأميرين ، وثارت ثائرة الشيخ الشرقاوى وعزم على القيـام بحـركة شعبية كبيرة يهتز لها فى ظنه مركز هذين الطاغيين ، فذهب الى الجامع الأزهر وكان ذلك فى شهر ذى الحجة عام ١٢٠٩ هـ / ١٧٩٥ م ، وجمع اليه المشايخ وأمر باغلاق أبواب الجامع ايذانا بأن أمـرا ادا قد ارتكبه الحكام الطغـاة ، وانطلق المنادون يأمرون بغلق الحوانيت وهجر الأسواق ، وفى اليوم التالى كانت جموع الشعب تتجه من كل حدب وصوب الى الجامع الأزهر واكتظ المسجد والحى بالحشود الشعبية وركب الشرقاوى والمشايخ العلماء كل منهم بغلته وتقدموا المواكب الشعبية الصاخبة وذهبوا الى دار الشيخ السادات ، وعبروا عن مطالبهم أمام الأمراء بقولهم :

ـ نريد العدل ورفع الظلم والجور واقامة الشرع وابطـال الحوادث والمكوسات التى ابتدعتموها وأحدثتموها ..

وتعاقبت الأحداث وانتهت بتوقيع عهد التزم أمراء المماليك فيه ـ أو هكذا المفروض ـ بما شرطه العلماء عليهم .

كذلك حدث فى أثناء مولد السيد أحمد البدوى فى ١٥ ابريل سـنة ١٧٨٦ أن تغالى كاشف الغربية كجرى العادة فى تحصيل الأموال من الناس ، بالاضافة الى عمليات السلب والنهب ، فذهب عدد من الناس الى الشيخ الدردير وكان هناك بقصد الزيارة وشكوا اليه ما حل بهم ، فأمر الشـيخ بعض أتبـاعه بالذهاب الى ذلك الكاشف ، ولكنهم رفضوا أن يذهبوا اليه لما يتوقعونه منه ، فركب الشيخ بنفسه اليه وتبعه جماعة كثيرة من العامة . فلما وصل اليه

دعا كتخدار الكاشف فحضر اليه ـ والشيخ راكب على بغلته ـ فحادثه ووبخه وقال له : أنتم ما تخافون الله وفى أثناء هذا هجم على الكتخدار رجل من عامة الناس وضربه بنبوت ، فلما رأى خدامه ذلك هجموا على العامة بنبابيتهم وعصيهم وقبضوا على السيد أحمد الصافى تابع الشيخ وضربوه عدة نبابيت ، وحدث هرج ومرج ، ثم هدأت الحال . وقد ذهب كاشف المنوفية الى كاشف الغربية فذهبا سويا الى الشيخ الدردير ، يقول الجبرتى : وأخذوا بخاطره وصالحوه وقالوا بالأمان » . ولم يقف الأمر عند هذا الحد ، بل ذهب ابراهيم بك بنفسه « حيث كان كاشف الغربية من أتباعه « الى الشيخ الدردير » وأخذ بخاطره أيضا » (٢١) .

ويتبين لنا من الدراسة التحليلية ليوميات الجبرتى ، انه كان يحدث تقارب بين كبار علماء الأزهر وبين الباشا العثمانى كلما كان الأخير على حظ موفور من الثقافة العربية أو اللغوية أو الأدبية أو غيرها ، وكان يجيد اللغة العربية تحدثا وقراءة (٢٢) .

ومن الأمثلة البارزة لهذا الصنف ، عبد الله باشا الكيورلى زادة ، وقد ظل هذا الباشا فى منصبه نائبا للسلطان فى مصر خلال الفترة من ١١٤٣ حتى ١١٤٤ هـ (١٧٣٠ حتى ١٧٣٢ م) وكان من هذا الطراز من الباشوات الذى يجمع بين العلم والخلق ، له ميل الى الأدب ، وله ديوان شعر منحه الشيخ عبد الله الشبراوى وبعض شعراء مصر ، وكان أيضا من أرباب الفضائل ، اهتم بتنفيذ أحكام الشريعة ، فأبطل المنكرات وأغلق محلات بيع الخمور وشربها ، وأوصد الأماكن التى كانت النساء الساقطات يترددن عليها فى باب اللوق ، وفى بولاق ، وفى مصر القديمة ، وفى حى ابن طولون ، وكان له مع علمه وخلقه ما جعله ينجح فى توطيد علاقته مع أحد شيوخ العصر وهو الشيخ أحمد بن أحمد بن عيسى العماوى المالكى .

ولابد من الاشـــارة الى أن المركز المالى الذى كان عليه كبار علماء الأزهر ، كان له دوره الواضح فى اكسابهم طمأنينة ضرورية بالنسبة للقمة العيش وتوفر الاحتياجات الأساسية والسؤال الذى يقفز الى عقولنا هو : من أين كان العلماء يحصلون على دخولهم ؟ ينبئنا (لين) فى كتابه « أخلاق المصريين المحدثين وعاداتهم » ان أساتذة الأزهر لا يتقاضون رواتبا ، انهم لم يرثوا عقارا اذ لم يكن لهم أقارب يمولونهم ٠ وانهم لا يجدون موردا ثابتا يتعيشون منه الا التدريس فى البيوت الخاصة ، ونسخ الكتب ٠٠ الخ ثم يمضى فيقول انه قبل قدوم محمد على ، كان أى شيخ درس فى الأزهر يعيش منعمـــا اذا كان لديه اثنـــان فقط من الصبية ، أبناء فلاح متوسط الثراء لأن الصبيين كانا يعملان خادمين له ٠ وعندما كان يخرج الى السوق ليشترى حاجياته كان التجار لا يقبلون الثمن ، على اعتبار ان خدمة عالم من العلماء شرف كاف ٠ وهذا مثال على درجة الاحترام الذى كان الناس يحيطون به العلماء (٢٣) ٠

وكانت الأوقاف أهم مصادر العلماء المالية ، وقد أفادوا من هذه الأوقاف اما بكونهم مستحقين فى بنود الخيرات أو عن طريق أن يصبحوا حراسا لوقف ٠ وكان من حق ناظر الوقف أن يحصل على أتعاب ضئيلة ولكنـه كان يستطيع أن يوزع الدخـول حسب حكمته ، اذا سمحت بذلك شروط الوقف ، أو اذا لم تسمح وكان هو قويا بما فيه الكفاية وعلى الأخص اذا كان المستحقون فى الوقف قد ماتوا ٠

وكان العلماء يستمدون دخولهم فى المقام الثانى من الخزانة والأوقاف والمدن المقدسة ، ومن مخزن الغلال السلطانى والأزهر الشريف ومن آلايات الجند المختلفة (٢٤) ٠

وكانوا يعتمدون فى المقام الثالث على الرعاية التى كانت تعنى

انهم كانوا مرتبطين ببيوت المماليك (أو حتى بيوت التجار) حيث كانوا يقومون بتعليم أفراد البيت ، أو يقرأون القرآن فى مناسبات خاصة ٠٠ الخ أو كانوا يتقبلون العطايا منهم أحيانا فى شكل رواتب شهرية أو فى شكل هدايا مباشرة ٠ وكان من المعتاد أن تقدم هدايا من المأكل والملبس الى العلماء فى الأعياد ٠ ولهذا فان القرن الثامن عشر يوضح لنا صعودا مترابطا ومتلازما بين حال العلماء المالى وبين وظائفهم السياسية ، ذلك انه لما توزعت سلطة المماليك بين عديد من المتنافسين أصبح كل منهم فى حاجة الى دعم جماهيرى ولذلك ضاعفوا من هداياهم الى العلماء الذين أدركوا أن المماليك كانوا بحاجة اليهم بصفتهم وسطاء ومفاوضين ٠٠ الخ ٠ وتضاعفت أهميتهم السياسية وزادت ثرواتهم حتى شغلوا مكان طبقة حاكمة ثابتة ، ولكن الاعتماد المتبادل بين المماليك والعلماء المالى من ناحية ، والسياسى من ناحية أخرى يفسر السبب الذى من أجله لم يتعد العلماء الحركات الشعبية ضد المماليك بشكل أكثر تكرارا مما فعلوا (٢٥) ٠

ومن العلماء الذين اشتهروا بالجرأة السيد على بن موسى الحسينى المقدسى ، فمع انه كان محبوبا من الأمراء ورجال الدولة لم يمتنع عن نقد ما كان يراه فيهم وفى أحكامهم من العيوب ، وكان نقده أحيانا يبلغ حد المرارة والعنف ، ولكن صدر هؤلاء الحكام لم يضق به لعلو مكانته بين الناس ولم يحدث له من وراء نقده أى ضرر ، مع انه ذهب مرة الى القسطنطينية حوالى سنة ١٧٦٣ فلم يسمح له بالبقاء طويلا فيها لما عرف عنه من الصراحة فى النقد ، واضطر الى العودة الى مصر (٢٦) ٠

التفكير الخرافى :

واذ تبلغ درجة ضعف النظام الاقتصــادى الحد الذى تعجز معه الجمهرة الكبرى من الجمــاهير عن الحصــول على الحد الأدنى الضرورى للحياة ، فلابد أن يجد النــاس أنفســهم على درجة من الضعف والعجز ما يجعلهم يقعون صرعى الأوهام والخرافات كملجأ يستعينون به على مواجهة الواقع المرير الذى عجزوا عن مواجهته بالوسائل الطبيعية .

كذلك فان غياب العلوم الطبيعية والرياضية بالمرة ، وسيطرة لون آخر من العلوم التى تقتصر على بعض الجوانب اللغوية والدينية بمعان تبعد فى الواقع عن حقيقة اللغة وجوهر الدين ، من شأنه ان يباعد بين الناس وبين ممارسة الأسلوب العلمى فى التفكير وأسلوب المعاملة بين الأفراد بعضهم بالبعض الآخر (٢٧) .

ويضاف الى ذلك شدة وقسوة الحكم وشيوع الاستبداد ، فذلك من شأنه أيضا ان يساعد الناس على ان ينهجوا نهجا خرافيا ، بل ان هذا الصنف من الحكام يهيئون الظروف التى تشجع الناس على ذلك لأنه من المهم لهم بالدرجة الأولى ان تعيش الجماهير أغلب الأوقات ، ان لم تكن كلها فى غيبوبة تامة لا تدرى من أمر الواقع شيئا ، وأن تعتقد ان كل ما يحدث من آلام ومصائب أمور مقدرة لا قبل لأحد بها وأنه هكذا كتب عليهم الذل وفرضت عليهم المسكنة ومن ثم يستسلمون لبطش الحكام واستبدادهم ولا يســعون الى مقاومته ، لأن مثل هذه المقاومة فى ظل هذا المفهوم تكون مقاومة لأمر قد كتبه الله على الناس ، ومن ثم يقع الثائر والمقاوم فى هوة معصية الله .

ولعل بعض الأمثلة مما ذكرها الجبرتى تبين لنا الى أى حد استفحلت هذه الطريقة فى التفكير فى الحياة العامة ، وماذا كان موقف (العلماء) من هذا النهج ٠

فقد كان هناك رجل أبله يسمى (على البكرى) ، أكد الجبرتى انه كان يمشى فى الأسواق عريانا مكشـوف الرأس والسـوأتين غالبا ، وكان له أخ على قدر كبير من المكر والدهاء ، فتفتق ذهنه عن تجربة خبيثة أصابت نجاحا كبيرا فاق ما كان يتصوره ، ذلك أنه لاحظ ميل الناس لأخيه و « اعتقادهم فيه » ، ويتبع الجبرتى هذه العبارة بعبارة اخرى لها دلالتها وهى قوله « كما هى عادة أهل مصر فى أمثاله » (٢٨) ٠

حجر الأخ الماكر على أخيه الأبله ومنعه من الخروج وألبسه ثيابا ، ثم فسر ذلك للناس بأن (على) قد أصبح وليا ، فأقبلت الرجال والنساء على زيارته والتبرك به وسماع الفاظه والانصات الى هذيانه وتأويلها بما فى أنفسهم من الأمانى والأحلام ، وراح الأخ الماكر يوهم الناس بأ نآخاه صاحب كرامات وانه يطلع على خطرات القلوب والمغيبات ، فازدادوا به تعلقا وأقبلوا عليه بالهدايا والنذور والمؤن الضخمة من كل صنف ، يقول الجبرتى « وخصوصا من نساء الأمراء والأكابر » !! ٠

وراج حال الأخ الماكر واتسعت أمواله وتضخمت ســلعه « وسمن الشيخ من كثرة الأكل والنسومة والفراغ والراحة » « ٠ وظل على ذلك الى أن مات عام ١٢٠٧هـ/١٧٩٣م ، ودفن بمعرفة أخيه فى جامـع الشرايبى بالأزبكية بالقرب من الرويعى ، وعمل عليه مقصورة ومقاما ، وواظب عنده بالمقرئين والمداحين وأرباب الأشاير والمنشـدين بـذكر كراماته وأوصـافه فى قصـائدهم ومدحهم »

ويتواجدون ويتصارخون ويمرغون وجوههم على شباكه وأعتابه ويغرفون بأيديهم من الهواء المحيط به ويضعونه فى أعبابهم وجيوبهم » (٢٩) .

ومما يلفت الأنظار حقا ان الاحتفال بمولد هذا الولى المزيف كان قد توقف بحكم الظروف التى مرت بمصر وخصوصا عند الغزو الفرنسى ، لكن الفرنسيين دعوا الى اعادة هذا (المولد) سعيا منهم فى اشاعة الفساد والانحلال فى مصر والتمكين لمثل هذه الخزعبلات، يقول الجبرتى : « .. ورخص الفرنساوية ذلك للناس لما رأوا فيه من الخروج عن الشرائع واجتماع النساء واتباع الشهوات ، والتلاهى وفعل المحرمات .. » (٣٠) .

وتعلقت امرأة بهذا المجذوب عندما كان يمشى هائما على وجهه فى الأسواق والطرقات ، وفسر الناس ذلك بأنه (لحظها) وصارت من الأولياء !! « واعتقدها الناس وهادوها بالدراهم والملابس » ، ثم ارتقت فى درجات « الجذب » ولبست ملابس كالرجال ولازمته اينما ذهب ويتبعها الأطفال والصغار وهوام العوام « ومنهم من اقتدى بهما أيضا ونزع ثيابه وتحنجل فى مشيه ، وقالوا انه اعترض على الشيخ والمرأة فجذبه الشيخ أيضا ، أو ان الشيخ لمسه فصار من الأولياء ، وزاد الحال وكثر خلفهم أوباش الناس والصغار وصاروا يخطفون أشياء من الأسواق » (٣١) .

وفى حوادث الرابع والعشرين من ذى الحجة ١١٤٧ هـ ١٧ مايو ١٧٣٥ م يذكر الجبرتى انه أشيع فى الناس فى مصر ان القيامة قائمة يوم الجمعة سادس وعشرين ذى الحجة ، وذاع هذا الكلام فى الناس قاطبة حتى فى القرى والأرياف ، وودع الناس بعضهم بعضا ويقول الانسان لرفيقه : « بقى من عمرنا يومان » ، وخرج الكثير من الناس والرقعاء الى الحقول والمتنزهات ويقول

بعضهم لبعض : « دعونا نعمل حظا ونودع الدنيا قبل أن تقوم القيامة » .

وخرج سكان الجيزة رجالا ونساء يستحمون فى النيل ، ومن الناس من علاه الحزن وداخله الوهم ، ومنهم من صار يتوب من ذنوبه ويدعو ويبتهل ويصلى « واعتقدوا ذلك ووقع صدقه فى نفوسهم » ، وان كان هناك عدد آخر وان قل أظهروا عدم ايمانهم بهذا ، لكن الناس كانت لا تصدقهم » ومن قال خلاف ذلك ــ أى بقيام القيامة ــ أو قال : هذا كذب ، لا يلتفتون اليه ويقولون هذا صحيح » .

فلما جاء اليوم المنشود ولم تنته الدنيا وتقوم القيامة ، أشاعوا ان فلانا (العالم) قال ان سيدى أحمد البدوى والدسوقى والشافعى تشفعوا فى ذلك وقبل الله شفاعتهم ، فيقول الآخر : « اللهم انفعنا بهم فاننا يا أخى لم نشبع من الدنيا وشارعون نعمل حظا ، **ونحو ذلك من الهذيانات** » (٣٢)٠ولابد أن نتوقف قليلا أمام هذه العبارة الأخيرة ، فهى ان دلت على شىء ، فانما تدل على مقدار ما كان يتمتع به عالمنا الجليل ، الجبرتى ، من وعى مستنير » .

وعلى الرغم من تلك الظروف القاهرة التى أحاطت بعامة الناس من كل جانب ، الا أن شدة تعلقهم بالايمان بالله كانت تجعلهم على استعداد لأن يفتحوا عقولهم وقلوبهم لمن يسعى اليهم بالتنوير الدينى والوعى الاجتماعى القائم على حسن الفهم وسداد الرأى . ففى وسط هذا الليل حالك السواد الذى يفزعنا فى كل سطر من سطور يوميات الجبرتى ، تفاجئنا هذه اللمعة المضيئة والاشراقة المذهلة حقا ..

فى شهر رمضان من عام ١٢٢٣ هـ / أكتوبر ــ نوفمبر ١٧١١ م جلس رجل رومى يعظ الناس بجامع المؤيد ، وتكاثر عليه

النــاس وازدحم المسجد ، وكان أكثرهم من الأتراك ، وكان من جملة ما ذكره هذا الواعظ تنديده بسلوك المصريين بالنسبة لضرائح الأولياء من حيث إيقــاد الشموع والقناديل على قبــورهم وتقبيل أعتابهم حيث أن ذلك « كفر يجب على النــاس تركه ، وعلى ولاة الأمور السعى فى ابطال ذلك » ، وأشار أيضا الى قول الشعرانى فى طبقاته أن بعض الأولياء اطلع على اللوح المحفوظ مؤكدا ان هذا مما لا يجوز القول به ، حيث أن الأنبياء أنفسهم لا يملكون هــذه القدرة ، فكيف يملكها هؤلاء ؟ كذلك أكد انه لا يجوز بناء القباب على ضرائح الأوليــاء والتكايا وأوجب هــدم ذلك ، وندد بوقوف الفقراء بباب زويلة فى ليالى رمضان (٣٣) .

فلما سمع حزبه ذلك خرجوا بعــد صــلاة التراويح ووقفوا بالنبابيت والأسلحة ، فهرب الذين يقفون بالباب فقطعوا الجوخ والأكر المعلقة وهم يتساءلون : أين الأولياء ؟ واستبدت الحــيرة بطبيعة الحال ببعض الناس لأن ما شهدوه هذا يخالف الأعراف التى درجوا عليها ، فهم يرون كبار علماء الأزهر يذهبون الى (مولد) السيد أحمد البدوى بطنطا وغيره من (الأولياء) ، فذهب فريق الى العلماء بالأزهر يستفتونهم فى الأمر ، وقد أجابهم فى هذا كل من الشيخ أحمد النفراوى (توفى عام ١٧١٣ م) ، والشيخ أحمد الخليفى (توفى عام ١٧١٥ م) حيث أكدوا فى فتواهم ان كرامات الأولياء لا تنقطع بالموت ، وان انكار الواعظ المشار اليه آنفا اطلاع الأولياء على اللوح المحفوظ لا يجوز « ويجب على الحاكم زجره عن ذلك » .

وأسرع هذا الفريق بتلك الفتوى الى الواعظ وهو فى مجلس وعظــه يجابهونه بها ، فلما قــرأها غضب غضــبا شديدا وصاح بالناس منددا بالعلماء الذين أفتوا بخلاف ما قال . لكن الرجل كان

موضوعيا الى حد كبير ، اذ ما دام هو يرى رأيا ، وبعض العلماء يرى خلافه ، فلابد من الحسم حتى يستقر الأمر بالناس ، ولا يكون الحسم بحذف أحد الرأيين كما جرت العادة فى بلادنا ونفى صاحبه أو اسكاته ، وانما بمقارعة الحجة بالحجة والدليل بالدليل ، وهذا ما طلبه الواعظ بالفعل ، اذ قال : « يا أيها الناس ، ان علماء بلدكم أفتوا بخلاف ما ذكرت لكم ، وانى أريد أن أتكلم معهم وأباحثهم فى مجلس قاضى عسكر ، فهل منكم من يساعدنى على ذلك وينصر الحق « انه اذا لا يريد أن يكتفى بالحوار والمناقشة ، ولكنه رغب فى مشاركة الجماهير لا بهدف (تجميع) الأصوات ، ولكن على حد تعبيره ، لنصرة الحق · وأجمع الناس على مساعدته فى هذا المطلب العادل ، وتجمع معه من عامة الناس ما لا يقل عن الألف ، ومر بهم وسط القاهرة ، حتى لقد انزعج القاضى من هذا الحشد ، وسألهم عن مرادهم ، فقدموا له الفتوى الأزهرية ، وطلب الواعظ منه استدعاء أصحابها لمناقشتهم علنيا فيما قالوا به وأفتوا حتى يتضح الحق من الباطل · وطلب القاضى صرف جموع الجماهير ، وأخذ يسوف فى مسألة الاستدعاء ، فما كان من الناس الا أن ضربوا ترجمانه الذى كان يسعى بينه وبينهم حيث انه تركى لم يكن يعرف العربية ، وأصرت الجماهير على أن يقول رأيه فى هذه الفتوى « فما وسع النائب الا أن كتب لهم حجة حسب مرادهم » ·

ولما جاء الناس فى اليوم التالى لسماع الواعظ ، لم يجدوه فى المسجد فى مكانه المعتاد فأدركوا أن يد السلطة لابد أن تكون هى المسئولة عن هذا · ولم يقفوا مكتوفى اليد مستسلمين ، اذ وقف أحدهم قائلا ، أيها الناس ، من أراد أن ينصر الحق فليقم معى » ، فاذا بجموع غفيرة تقوم وراءه قاصدة مقر الباشا بالقلعة بعد أن مروا بالقاضى وسألوه عن الواعظ وأصروا على أن يصحبهم الى الباشا ·

وبالفعل رضخ الباشا للمشيئة الشعبية وعاد الواعظ لمتابعة دوره التنويرى ، الا أن هـذه الاستجابة (الرســمية) لم تكن الا تمويها ، اذ سرعان ما تمكن الأمراء المماليك من القبض على الرجل ونفيه خارج البلاد ، بل والقبض على بعض أنصاره وضربهم ونفيهم حتى « سكنت الفتنة » ـ أو هكذا أطلقوا عليها ـ واستمر حكام البلاد من العثمانيين والمماليك فى نومهم يعلو شخيرهم ليسمع الناس أجمعين ويعلن اليهم أن البدع والخرافات والجهل أمور قد قدرت على هذا المجتمع وينبغى على أبنائه الرضى بها (٣٤) .

وفى ظل ثقافة هذا نهج تفكيرها الغالب ، على أى نحو يمكن أن نتصور طريقة التعليم التى كانت قائمة ؟

كانت تلك الطريقة مما يمكن أن نسميه (الطريقة السلبية) حيث يقف المعلم كمصدر وحيد للمعرفة ، وما على الطالب الا أن يسمع ويتقبل هذا الذى يسمع . بل ان المعلم كان مجرد (ناقل) لمعرفة مبثوثة فى بطون الكتب ، لا يزيد عليها ولا ينقص الا بمقدار ما يشرح ويفسر فالطالب هنا ليس عليه الا اختزان المعلومات فى ذاكرته حتى يأتى الوقت المنـــاسب لاســتظهارها واســتعادتها . ويرتبط بهذا أيضا ، اعتماد هذه الطريقة اعتماداكليا على الجانب اللفظى ، فالكلام لا ينتج الا كلاما ، وكان هــذا منطقيــا بالنسبة للعلوم والمواد التى كانت تدرس خاصــة وأنها قد سبقت بطريقة تلفها فى لفائف من الغموض والابهام ، الأمر الذى احتاجت معه الى حواش وشروح وتلخيصات وتقارير ، وما الى ذلك من طرق لم تكن تضيف جديدا بقدر ما كانت تعيد القديم فى صورة أخرى .

كذلك فان نظرة الى أسماء بعض الكتب التى كانت تدرس توقفنا على مبلغ ما كان يقوم عليه التعليم من اللفظية التى لا توحى

بابتكار ولا تشجع على ابداع وتأليف . ولم يكن العيب عيب الكتب بقدر ما كان يشيع من أن حفظها هو التعليم المطلوب ، ومن ثم كان الطلاب يحفظونها قبل دراستها من غير فهم ، وكان أصحاب هذه المتون يتنافسون فى سبيل الايجاز فيها ، وقد استوجب هذا أن تكون أكثر عناية تلك الكتب ـ التى وضعت لشرحها ـ تفسير غوامضها وحل معقدها ، وبهذا ضاعت فيها العناية بدراسة مسائل العلوم التى وضعت فيها .

الهـــوامش

١ ـ جمال الدين الشيال : **الحركات الاصلاحية ومراكز الثقافة فى الشرق الاسلامى** ، القاهرة ، معهد الدراسات العربية العالية ، جامعة الدول العربيـــة ، ١٩٥٨ ، ص ١ ٠

٢ ـ محمد أنيس : مدرسة التاريخ المصرى فى العصر العثمـــانى ، فى : جمهورية مصر العربية ، وزارة الثقـــافة والاعلام : **أبحاث الندوة الدولية لتاريخ القاهرة** (مارس ـ ابريل ١٩٦٩ ، جـ ، ١٩٧١ ، ص ١١٠٦ ٠

٣ ـ محمد نور فرحات : **التاريخ الاجتماعى للقـــانون فى مصر الحديثة** ، القاهرة ، المطبعة الفنية ، ١٩٨٦ ، ص ١٣٧ ٠

٤ ـ المرجع السابق ، ص ١٣٨ ٠

٥ ـ عبد الرحيم عبد الرحمن عبد الرحيم : **الريف المصرى فى القرن الثـامن عشر** ، جامعة عين شمس ، كلية الآداب ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ص ٢٥٠ ، ٢٥١ ٠

٦ ـ تاريخ الجبرتى ، اختيار محمد قنديل البقلى ، دار الشعب ، القاهرة ، ١٩٥٨ ، ص ١٢٩ ٠

٧ ـ المرجع السابق ، ص ١٣٠ ٠

٨ ـ المرجع السابق ، ص ١٣٣ ٠

٩ ـ المرجع السابق ، ص ١٣٥ ٠

١٠ ـ على مبارك : **الأعمال الكاملة** ، دراسة وتحقيق محمد عمارة ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٨١ ، جـ ٣ ، ص ٤٠٦ ٠

١١ ـ محمد أنيس : مدرسة التاريخ المصرى ، ص ١١١٠ ٠

١٢ ـ محمد عبد الغنى حسن : **حسن العطار** ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٨ ، ص ١٦ ٠

١٣ ـ الجبرتى ، ص ٦٧ ٠

١٤ ـ عبد العزيز محمد الشناوى : **الأزهر ، جامعا وجامعة** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٣ ، جـ ١ ، ص ٢٢١ ٠

١٥ ـ المرجع السابق ، ص ٢٢٢ ٠

١٦ ـ ج٠ دى شابرول : دراسة فى عادات وتقاليد سكان مصر المحدثين ، الجزء الأول من (وصف مصر) ، ترجمة زهير الشايب ، القاهرة ١٩٧٦ ، مطبعة الجبلاوى ، ص ٦١ ٠

١٧ ـ المرجع السابق ، ص ٦٥ ٠

١٨ ـ المرجع السابق ، ص ٦٦ ٠

١٩ ـ الأزهر جامعا وجامعة ، ص ٣١١ ٠

٢٠ ـ سعيد اسماعيل على : **دور الأزهر فى السياسة المصرية** ، القاهرة ، دار الهلال ، سلسلة كتاب الهلال (٤٣١) ، نوفمبر ١٩٨٦ ، ص ص ٦٤ وما بعدها ٠

٢١ ـ الجبرتى ، ص ١٣٧ ٠

٢٢ ـ الأزهر جامعا وجامعة ، ص ٢٢٨ ٠

٢٣ ـ عفاف لطفى السيد : الحياة الاجتماعية والاقتصادية لعلماء القاهرة فى القرن ١٨ ، من أبحاث الندوة الدولية لتاريخ القاهرة (١٩٦٩) ، نشرت فى مجلة الفكر المعاصر التى كانت تصدر عن المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر ، العدد/٥١ ، مايو ١٩٦٩ ، ص ٧٠ ٠

٢٤ ـ المرجع السابق ، ص ٧٢ ٠

٢٥ ـ المرجع السابق ، ص ٧٣ ٠

٢٦ ـ سعيد اسماعيل على : دور الأزهر فى السياسة المصرية ، ص ٦٣ ٠

٢٧ ـ سعيد اسماعيل على : **تاريخ التربية والتعليم فى مصر** ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٥ ، ص ٢٨٤ ٠

٢٨ ـ الجبرتى ، ص ٢٣٥ ٠
٢٩ ـ المرجع السابق ، ص ٣٣٤ ٠
٣٠ ـ المرجع السابق ، ص ٣٣٥ ٠
٣١ ـ المرجع السابق ، ص ١٣٩ ٠
٣٢ ـ المرجع السابق ، ص ٥٩ ٠
٣٣ ـ المرجع السابق ، ص ٤٣ ٠
٣٤ ـ المرجع السابق ، ص ٤٤ ٠

الفصل الثانى

ارهاصات التغيير

انها سبع سنوات على وجه التقريب .. من عام ١٧٩٨ حتى عـــام ١٨٠٥ ، ان قلنا انها كانت ســنوات عجاف وكفى ، فاننا لا نكون قد اقتربنا من الحقيقة اقترابا كاملا ، ففيها شاهد الشعب المصرى وعايش من سوء الظروف ما لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر !! لكن هــذه السنوات السبع كانت فى الوقت نفسه فترة مخاض لميلاد عصر جديد ، بعد نهاية عصر قديم

وكما رأينا فى الفترة السابقة ، فلم تشهد الفترة الحالية أى نوع من هذا النــوع المعلن الصريح من التنظير والفكر فى العالم التربوى ، فالاتصال مستمر بين اليوم والأمس ، ومثلما فعلنا فى الفترة السابقة من حيث الغوص فى قاع الواقع الاجتماعى المصرى بحثا عما كان يقوم عليه من أسس ، وما أستند اليه من أفكار تكون متكأ لنا فى دراستنا ، نقوم بنفس الشىء فى الفترة الحالية حيث الغياب الكامل لما يمكن تسميته بالفكر التربوى اذا نظرنا اليه على انه فقط تلك الآراء والأفكــار والنظريات التى تشــكل موقفا من عملية تربية الانسان وتنمية شخصيته .

مزيد من التدهور للبنية الأساسية :

اننا اذ نعرض بايجاز شــديد لمدى التدهور الذى عاشــته جماهير الشعب المصرى نتيجة التفسخ الشديد فى البنية الأساسية

للمجتمع ، انما نشرح بطريق غير مباشر الأسباب والعوامل الأساسية التي لم تهيىء للفكر التربوي فرص الظهور والنمو ٠

لقد كان من الطبيعي ان يثور المصريون على الاحتلال الفرنسي الذي فاجأهم في عام ١٧٩٨ فكان رد الفعل الاستعماري غاية في القسوة والعنف مما كان يتسبب عنه دمار وتخريب فوق ما يمكن تصوره ، ونظرا لغياب السلطة التنظيمية ، كانت تلك فرصة لكثيرين من اللصوص والغوغاء للسلب والنهب ، فعن انتقام الفرنسيين ، يكتب الجبرتي : « ٠٠ حتى مضى وقت العصر ، وزاد القهر والحصر ، فعند ذلك ضربوا بالمدافع والبنبات (القنابل) على البيوت والحارات وتعمدوا بالخصوص الجامع الأزهر وحرروا عليه المدافع والقنبر ، وكذلك ما جاوره من أماكن المجاورين ٠٠ » والأدهى والأمر من ذلك ، التخريب الذي حدث بداخل الأزهر «٠٠ ثم دخلوا الى الجامع الأزهر ، وهم راكبون الخيول ، وبينهم المشاة كالوعول ، وتفرقوا بصحنه ومقصورته وربطوا خيولهم بقبلته وعاثوا بالأروقة والحارات وكسروا القناديل والسهارات وهشموا خزائن الطلبة والمجاورين والكتبة ونهبوا ما وجدوه من المتاع والأواني والقصاع والودائع والمخبآت بالدواليب والخزانات ودشتوا الكتب والمصاحف ، وعلى الأرض طرحوها ، وبأرجلهم ونعالهم داسوها ، وأحدثوا فيه وتغوطوا ، وبالوا وتمخطوا ، وشربوا الشراب وكسروا أوانيه وألقوها بصحنه ونواحيه ، وكل من صادفوه به عروه ، ومن ثيابه أخرجوه » (١) ٠

والقارىء للجبرتي يلحظ عبارة تقليدية يختم بها أحداث كل عام من هذه الأعوام السود ، وان اختلفت ألفاظها ومبانيها لكن معناها ظل هو هو ، مثال ذلك : « ٠٠ وانقضت هذه السنة

بحوادثها وما حصل فيها ، فمنها : توالى الهدم والخراب ، وتغيير المعالم ، وتنويع المظالم ٠٠ » (٢) ٠

واذا كانت معظم الأخبار والحوادث عن القاهرة وما جاورها عادة ، الا اننا نقرأ رسالة هامة للشيخ حسن العطار ــ شيخ الأزهر فيما بعد ــ حيث كان مقيما فى بداية الاحتلال الفرنسى فى مدينة أسيوط ، نستطيع أن نعرف منها ان (الخطب عام) وكان ذلك عام ١٢١٥هـ/١٨٠١م : « ٠٠ ونعرفكم يا سيدى انه قد وقع فى قطر الصعيد طاعون لم يعهد ولم نسمع بمثله وخصوصا ما وقع منه بأسيوط ٠ وقد انتشر هذا البلاء فى جميع البلاد شرقا وغربا وشاهدنا منه العجائب فى اطواره وأحواله ، وذلك انه أباد معظم أهل البلاد ٠٠ وأغلقت الأسواق وعزت الأكفان ٠٠ ومات العلماء والقراء والملتزمون والرؤساء وأرباب الحرف ٠٠ وتعطلت المساجد من الأذن والامامة لمــوت أرباب الوظـائف ٠٠ وتعطل الزرع من الحصاد ، ونشف على وجه الأرض وأبادته الرياح لعدم وجود من يحصده (٣) ٠٠ »

ولابد ان نتوقف قليلا أمام نص آخر نعرف من خلاله مقدار التخريب الذى حدث لعدد غير قليل من المساجد خاصة ونحن نعلم أنها لم تكن مجرد أماكن لتأدية الصلوات بقدر ما كانت كذلك أماكن للتعليم ، اذ يذكر الجبرتى : « وتخرب أيضا جامع الرويعى وجعلوه خمـارة !! وبعض جامع عثمـان كتخدا القزدغلى ــ الذى بالقرب من رصيف الخشاب ــ وجامع خير بك حديد ــ الذى يدرب الحمام بقرب بركة الفيل ــ وجامع البنهاوى والطرطوشى والعدوى ٠ وهدموا جامع عبد الرحمن كتخدا ــ المقابل لباب الفتوح ــ حتى لم يبق به الا بعض الجدران ، وجعلوا جامـع أزبك سـوقا لبيــع المكوس » (٤) ٠

وأرادت قيـادة الاحتـلال الفرنسي أن تسرى عن جنـودها فأقامت لهم عددا من دور اللهو ، وظنوا ان الاحتفالات التى أحيوها للمناسبات والأعياد يمكن ان تجذب المصريين اليهم ، لكن ذلك لم يحـدث لأنها ارتبطت بصور من المجون والفساد الخلقى مما جعلها أداة تخريب اجتماعى ، ففى احتفالهم بوفاء النيل (٢٤ ربيع أول ١٢١٤هـ/٢٦ أغسطس ١٧٩٩م) « وقـع فى تلك الليلة بالبحر وسواحله من الفواحش والتجاهر بالمعاصي والفسـوق مالا يكيف ولا يوصف ، وسلك بعض غوغاء العـامة وأسافل العالم ورعاعهم مسالك تسفل الخلاعة ورذالة الرقاعة بدون ان ينكر أحد من الحكام أو غيرهم بل كل انسـان يفعل ما تشتهيه نفسـه وما يخطر على باله ٠٠ » (٥) ٠

وهكذا كان أخطر ما أخذه المصريون على الفرنسـيين انهـم تسببوا ــ بما كانوا يظهرونه من أنواع المجون والخلاعة فى مهرجانات أعيادهم وفى مراقصهم و « دار خلاعتهم » ــ فى افساد أخلاق أهل البلاد وتشجيع العامة على اتيان المخازى والمعاصى ومشاركتهم فى ارتكاب الآثام ٠ فقد أثار سخط المصريين رؤيتهم القواد وكبار رجال الادارة الفرنسيين يعاشرون الجوارى والزنجيات ، والجنود يقصدون بيوت الدعارة والمواخير التى زادت فى أنحاء المدينة زيادة كبيرة ، ويشاهدون السيدات الفرنسيات غير محجبات ويراقصن الرجال فى الشوارع وميدان الأزبكية فى أثناء الاحتفالات والمهرجانات ، بل بل ويحضضن القاهريين على الغواية ، يدفعهن الى ذلك ــ على حد قول المعاصرين الفرنسيين أنفسهم ــ حب الاستطلاع أو « عـرض آخر » ، فكثر تردد بعض فاسدى الأخلاق على هؤلاء الفرنسيات المبتذلات (٦) ٠

وكان مما ساعد على انتشار هذه المفاسد تجول الراقصات والمغنيات (العلمات) من الشرائح الوضيعة فى الطرقات والشوارع

يعرضن بضاعتهن المرذولة ، وقد وجدن جميعا فى ذلك الانحلال الخلقى الذى صحب مجىء الحملة الى هذه البلاد فرصة مواتية لنبذ التقاليد والامعان فى الضلالة ، حتى عم الخطب وعم البلاء ، ووقعت على الفرنسيين أنفسهم مغبة ذلك كله ، فكثر عدد جنودهم المرضى بالأمراض الجلدية والزهرية واضطروا الى فرض رقابة صارمة لمنع جنودهم من الاختلاط بالنساء الساقطات (٧) .

لكن هناك من الباحثين من يعتبر ما حدث للمرأة ــ أو بعض شرائحها ــ فى هذا العهد (تحريرا) !! فيرادف ــ مثلا ــ بين تعبير الجبرتى عن « رغبة القوم ــ الفرنسيين ــ فى مطلق الأنثى » وبين تحرير المرأة « مع ما فى هذا التفسير من تعسف واضح جعله يمتدح الاختلاط الذى حدث بين المصريات وبين الفرنسيين باعتباره مظهرا من مظاهر التحرر . ومن هنا فقد استحق الجبرتى منه اللوم الشديد بأنه رغم تفتحه لبعض وجوه الحضارة الفرنسية كالاهتمام بالعلوم والآداب والتقدم التكنولوجى ، كان رجعيا (٨) !!

(القدرية) كسلاح ضد الشعب :

الايمان بالقدر خيره وشره جزء رئيسى فى عقيدة المسلم . لكنه مع هذا مطالب بأن يتخذ الأسباب ، ذلك أن الرابطة العلية بين ظواهر الكون المختلفة هى نواميس الهية ، فاحترامها والسير وفقا لها من متطلبات الايمان ، لكن عهود التخلف والضعف والقهر لابد أن تنحرف بهذه القيمة لتستغلها أسوأ ما يمكن لها الاستغلال :

لقد أكثر نابليون وخليفاه من اصدار البيانات الموجهة الى عموم الناس فى مصر فى مناسبات شتى ، بيد اننا نلاحظ انها جميعا تشترك فى قضية واحدة ، وهى ضرورة أن يمتثل المصريون

لما يراه قادة الاحتلال على أساس ان هذا انما هو (ارادة الله) وغضوا النظر عن الوجه الآخر للقضية ، فاذا كان مجيء قوات الاحتلال (ارادة الهية) ، فلابد أن تكون ثورة الجماهير هى أيضا (ارادة الله) ٠٠ هكذا يقتضى منطق الفلسفة الجبرية ونفى الارادة البشرية عن كل تدخل فى الأمور الحياتية !!

وعندما يجيء العسكر الفرنسية بأسلحتهم الحديثة ونظمهم العسكرية المتقدمة ، يواجههم العثمانيون والمماليك والمصريون بالأساليب المتخلفة وهما منهم بأنهم ما داموا مسلمين يواجهون أجانب غير مسلمين ، فسوف يتكفل الله بنصرهم ناسين كيف ان المسلمين ومعهم الرسول نفسه فى غزوة أحد قد هزموا لأنهم لم يحسنوا الاستعداد ، ففى يوم الثلاثاء السابع عشر من يوليو عام ١٧٩٨ م خرج الفقراء وأرباب الأشاير بالطبول والزمور والأعلام بأذكار مختلفة وصعد السيد عمر أفندى نقيب الأشراف الى القلعة فأنزل منها بيرقا كبيرا اسمته العامة البيرق النبوى ، فنشره بين يديه من القلعة الى بولاق ، وأمامه وحوله الوف من العامة بالنبابيت والعصى يهللون ويكبرون ويكثرون من الصياح ومعهم الطبول والزمور وغير ذلك (٩) ٠

والملفت للنظر ان رجلا واعيا مثل الجبرتى ، بعد ان يسجل عددا من صور المقاومة بهذه الأساليب المختلفة يعقب بسرعة « ٠٠ وكأنهم يقاتلون ويحاربون بصياحهم وجلبتهم » ولم يكن هذا هو موقف الجبرتى وحده ، فسطوره تنبيء بأن هناك عددا آخر كان يستهجن هذه الأساليب ، وهو يسميهم (العقلاء) ، اذ يقول : فكان العقلاء من الناس يصرخون عليهم ويأمرونهم بترك ذلك ويقولون لهم « ان الرسول والصحابة والمجاهدين انما كانوا يقاتلون بالسيف والحراب وضرب الرقاب لا برفع الأصوات والصراخ

والنباح » . لكن الاتجاه العام مع الأسف الشديد كان هو الأقوى وهو الأعلى صوتا ، ولذلك عقب الجبرتى بقوله : « فلا يستمعون ولا يرجعون عما هم فيه ، ومن يقرأ ومن يسمع !! » (١٠) .

وفى السادس عشر من رجب عام ١٢١٣هـ/٢٤ ديسمبر ١٧٩٨م يصدر نابليون منشورا بعد وقوع عدد من النكسات يحاول فيه ان يغيبوا وعى النـاس بايهامهم بأن ما يحدث من الفرنسيين أمر أخبر القرآن به وانه سـوف يحدث مسـتقبلا !! لقد كان ما جاء بالمنشور من اللامعقولية والاستفزاز الى الدرجة التى جعلت الجبرتى يعتذر الى القراء بايراد نصه « للاطلاع على ما فيـه من التمويهات على العقول والتسـلق على دعـوى الخواص من البشر .. بفاسـد التخيـلات التى تنـادى على بطـلانها بديهة العقـل ، فضـلا عن النظر .. » (١١) فالجبرتى هنا يقيس ما جاء بالمنشـور بمقياس « بديهة العقل » و « النظر » ، فيؤكد ان ما به انما هو « تمويهات » و « فاسد التخيلات » ، مع انه ـ الجبرتى ـ وليد ثقافة التخلف والخرافات ، ونابليون وليد ثقافة التقدم العلمى فها هو نابليون يقول فى المنشور :

« أيها العلماء والأشراف ، أعلموا أمتكم ومعاشر رعيتكم بأن الذى يعادينى ويخاصمنى انما خصـامه من ضـلال عقله وفسـاد فكره ، فلا يجد ملجأ ولا مخلصا ينجيه منى فى هذا العالم ، ولاينجو من بين يدى الله لمعارضته لمقادير الله سبحانه وتعالى ، والعاقل يعرف ان ما فعلناه .. بتقدير الله تعالى وارادته وقضائه ، ومن يشـك فى ذلك فهو أحمق وأعمى بصيرة .

وأعلموا أيضا أمتكم ان الله قدر فى الأزل .. ان أجىء من المغرب الى أرض مصر لهلاك الذين ظلموا فيها .. ولا يشك العاقل ان هذا كله بتقدير الله وقضائه !

وأعلموا أيضا أمتكم ان القرآن العظيم صرح فى آيات كثيرة بوقوع الذى حصل !! (١٢) » ٠

وعندما فشلت حملة نابليون على الشام ، أصدر منشورا كان مما جاء فيه : « فسلموا يا عباد الله ، وارضوا بتقدير الله وامتثلوا لأحكام الله » ، وتتكرر العبارات نفسها على وجه التقريب كما نرى فى يوميات ٢١ مارس ١٧٩٩م : « ٠٠ فاستقيموا عباد الله ، وارضوا بقضاء الله ، ولا تعترضوا على أحكام الله ٠٠ واعلموا ان الملك لله يؤتيه من يشاء ! (١٣) » ٠

وهكذا فى الوقت الذى جاءت فيه الحملة بالأجهزة العلمية الحديثة والعلماء والمفكرين كانت تدعم مثل هذا النهج المختلف من التفكير !!

مكانة العلماء فى ذروتها :

صحيح ان للعلماء مكانة رفيعة فى الحضارة العربية الاسلامية ، الا ان فترة الغزو والاضطراب التى شهدتها مصر من عام ١٧٩٨ ــ ١٨٠٥ شهدت تصاعدا ملحوظا فى هذه المكانة وصلت بهم الى ذروة لم يبلغوها من قبل ولا نظن أنهم سوف يصلون اليها مرة أخرى ، ذلك ان الأمر وصل بهم الى ان يختاروا بأنفسهم الشخص الذى يحكم مصر !! ان هذا لا يجعلنا نغض الطرف عن بعض صور الاهانة التى لقيها بعضهم على يد قادة الحملة الفرنسية ، لكن هذا لا ينقض القاعدة العامة التى تثبتها وقائع التاريخ وأحداثه ٠

وعلينا كذلك ان نثبت وعى نابليون بقيمة العلماء فى الثقافة الاسلامية الى الحد الذى جعله لا يخاطب الجماهير المصرية الا من خلالهم هم ، فكثيرا ما كنا نجد المنشور تتصدر ، عبارة « أيها

العلماء : اعلموا أبناء مصر ... » وقد أشار نابليون فى مذكراته للدوافع التى دفعته الى انتهاج هذه السياسة فقال : « انهم ، أى « علماء الأزهر » زعماء الشعب المصرى وأنهم ظفروا بثقة ومودة سكان مصر عن بكرة أبيهم . ومضى يقول : ان مشاعر الغيرة والحقد قد انتقلت فى نفوس الأتراك العثمانيين والمماليك على علماء الأزهر فجعلتهم يعملون على اقصائهم عن المشاركة فى تصريف الشئون العامة . وقرر نابليون انه كان من خطأ الرأى ان يحذوا الفرنسيين حذو الأتراك العثمانيين والمماليك فى انتهاج هذه السياسة كما أنه كان فى حكم الاستحالة ان يتطلع الفرنسيون الى ممارسة نفوذ سريع على المصريين لأن الفرنسيين أغراب على الشعب المصرى ، ومن ثم كانت الحاجة ماسة — فى نظر نابليون — الى وسطاء بين الحكام الفرنسيين وبين جماهير الشعب ، ثم قال : « وقد فضلت العلماء ودكاترة الشريعة لأنهم أولا : هم كذلك بطبيعة الحال ، ثانيا : لأنهم هم مفسرو القرآن ، وأن أكثر العقبات التى واجهتنا ، وسوف تواجهنا أيضا ، انما تنبثق عن الأفكار الدينية ، وثالثا : لأن هؤلاء العلماء ذوو طباع هادئة ويحبون العدالة ، وعلى درجة من الثراء ، وأصحاب مبادىء خلقية عالية ، وهم بدون منازع أكثر الناس أمانة فى مصر ولا يركبون الخيل ولا يمارسون أعمالا عسكرية ، ولا ينتظر منهم تزعم حركة مسلحة » (١٤) .

لقد كان الاهتداء بالاسكندرية حلما يداعب خيال نابليون منذ نعومة أظفاره . ووجه الشبه بين الحالين هنا واضح : فعليه ان يحل الأزهر محل معبد آمون رع . ويروى نابليون أدلة أخرى على رعايته للأزهر فى لذة واغتباط ، يقول : (١٥) .

« ان مدرسة الأزهر — التى تقابل السربون عندنا — أشهر مدارس الشرق قاطبة ، وقد أنشأها صلاح الدين (أخطأ نابليون

فى هذا) وكان ستون من العلماء يناقشون فيها الفقه ويفسرون القرآن والحديث · وهى المركز الوحيد الذى يستطيع ان يضرب للناس المثل فيقتدى به الرأى العام فى العالم الاسلامى وفى مذاهب الاسلام الأربعة ·· يختلف أحدها عن الآخر فى نظام العبادة فقط ، ويرأس كلا منهم مفت · ولم يغفل نابليون قط عن كسب رضاهم وتملقهم كانوا شيوخا جديرين بالاحترام لفضلهم وعملهم وثرائهم ، بل ومولدهم ، وكانوا عند شروق كل شمس يأتون هم وعلماء الأزهر الى قصره قبل كل صلاة فيملأ حرسهم ساحة ميدان الأزبكية ويمتطون بغالهم المطهمة ومن حولهم اتباعهم وعدد غفير من العدائين المسلحين بالشوم فيحييهم الحرس الفرنسيون التحية العسكرية ، وفى القصر يستقبلون بالتجلة ، ويقدم لهم الشربات والقهوة ، وبعد لحظة يقبل الجنرال فيجلس وسطهم على الأريكة ويحاول كسب ثقتهم بالمناقشة فى القرآن وبطلبه تفسير الآيات الهامة وبابداء اعجابه العظيم بالرسول حتى اذا غادروا القصر انصرفوا الى المساجد التى يجتمع فيها الناس » ··

ومن الملاحظ ان الديوان الذى أقامه نابليون لمشاركته فى الحكم ضم عشرة من مشايخ الأزهر وهم : الشيخ عبد الله الشرقاوى والشيخ خليل البكرى ، والشيخ محمد المهدى والشيخ موسى السرسى ، والشيخ مصطفى الدمنهورى والشيخ أحمد العريشى ، والشيخ يوسف الشبرخيتى والشيخ محمد الدواخلى (١٦) ·

ولما كان غرض نابليون من انشاء الديوان ، الاستعانة بأعضائه على دعم أركان مستعمرته الجديدة ، ولم تطابق أفعاله أقواله وادعاءاته الكثيرة ، أو تلك التمويهات « – على حد قول الشيخ الجبرتى – ، فقد أخفق بونابرت وقواده فى جلب مودة المشايخ الذين اكتفوا « بمداراة » الفرنسيين ومجاراتهم دفعا للأذى والشر ولم يطمئنوا اليهم ، ناهيك بامتداحهم والاشادة بذكر مناقبهم ، فلم

تكن وسائل الحمد والشكر التى طلب اليهم فى الديوان ان يكتبوها الى بونابرت أو الى الجنرال مينو خصوصا الا مظهرا من مظاهر هذه « المداراة » ولا تنهض على ودهم لهذين القائدين ، أو أنهم كانوا يعتقدون الخير فى هؤلاء الأجانب الذين ملكوا بلادهم (١٧) ٠

ومن الواجب تقرير حقيقة تقول ان البيانات التى صدرت خلال الحملة الفرنسية على لسان العلماء قد امليت تحت تأثير الضغط والارهاب ، وهذا ظاهر مما ذكره الجبرتى عن طريقة تحريرها فقد قال عن البيان الأول « وفيه كتبوا » ٠ وظاهر انه يقصد الفرنسيين بكلمة « كتبوا » كما هو سياق العبارة فى الكتاب ٠ وقال عن البيان الثانى : « وفيه كتبوا « وقال عن البيانات التى نشرت باسم الديوان أثناء الحملة على سوريا » : اجتمع أعضاء الديوان فقرأ عليهم تلك الرسالة بعد تعريبها وترصيفها على هذه الكيفية وهى من رؤساء الديوان » ٠ وهو هنا يتفق مع الرأى القائل بأن هذه البيانات كانت تحرر بواسطة الفرنسيين ومترجميهم ومستشاريهم ٠ ويضيف الرافعى ان الشيخ محمد المهدى كان يتولى تدبير سجعها وترصيفها بالآيات والأحاديث والحكم (١٨) ٠

والحديث متوافر ومشهور عن الدور البطولى الذى قام به علماء الأزهر فى ثورتى القاهرة عامى ١٧٩٨و١٨٠٠ ٠ ولما بدأ المصريون يتيقنون من خذلان الفرنسيين أصبحوا لا يبالون باظهار شعورهم نحوهم جهرا وعلانية « ونظروا للفرنسيس بعين الاحتقار وأنزلوهم عن درجة الاعتبار وكشفوا نقاب الحياء معهم بالكلية وتطاولوا عليهم بالسب واللعن والسخرية ٠٠ حتى ان فقهاء المكاتب كانوا يجمعون الأطفال ويمشون بهم فرقا وطوائف حسبة وهم يجهرون ويقولون كلاما مقفى بأعلى أصواتهم (١٩) » وكانوا

فى هذه الهتـافات يلعنون الغزاة ومن عاونهم حتى ولو كانوا من أهـل البلاد ٠

وعندما كان عامة الناس يلمسون من بعض المشـايخ وقت الثورة تراخيا أو تهاونا كانوا يقسون عليهم أشد قسوة ، فمن ذلك ما أورده الجبرتى فى يوميات ٢٢ مارس ١٨٠٠ حيث قام الناس على المشايخ « وسبوهم وشتموهم وأسمعوهم قبيح الكلام وصاروا يقولون : « هؤلاء المشايخ ارتدوا وعملوا فرنسيس ومرادهم خذلان المسلمين وأنهم أخذوا دراهم من الفرنسيس » (٢٠) ٠

أما الموقف الذروة الذى لا مثيل له فى التـاريخ المصرى ، فهو اجتمـاع علماء الأزهـر فى الثالث عشر من مايو عـام ١٨٠٥ وذهابهم الى محمد عى مؤكدين له أنهم لا يرضون بالـوالى المعـين عليهم ، فلما سألهم عمن يريدونه بديلا عنه ، أجابوا : « لا نرضى الا بك ، وتكون واليا علينا بشروطنا لما نتوسمه فيك من العدالة والخير (٢١) ٠ ان هذا النص هام للغـاية ، فهم يعلقـون التولية بالالتزام بشروط الشعب وفى مقدمته علماؤه ، كما يؤكدون من خلاله ان القاعدة الأسـاسية فى اختبار الحـاكم هى (العدل) ، فضلا عن (الخير) ٠

وقد برر السيد عمر مكرم السياسة التى اتبعها مع الولاة فى حديث له مع صديق لأحدهم ، فقال له ان المقصود من « أولى الأمر منكم » فى الآية القرآنية الكريمة هم العلماء وحملة الشريعة والسلطان حين يكون عادلا ٠ وأضاف الى ذلك ان الشـعب يخلع الولاة من قديم الزمن ويستطيع أن يخلع الخليفة والسلطان اذا حادا عن الصراط المستقيم ، وأنه ما دام العلماء قد أفتوا بوجوب مقاتلة الوالى وأعوانه لافتئاتهم على حقوق الناس فقد أصـبح فى حـل هـو ورجاله من مقاتلتهم (٢٢) ٠

اطلالة على علوم العصر :

وكانت لدى بونابرت دوافع شتى حملته على انشاء المجمع العلمى بقرار فى ٢٢ أغسطس من مجموعة العلماء الذين حرص أن يرافقوه فى حملته . كان لا يزال مزهوا بانتخابه عضوا بالمعهد القومى الفرنسى (وهو الهيئة التى حلت محل الأكاديمية الفرنسية أثناء الثورة) ، وكان الى ذلك يحس ان العلم يترك آثارا أبقى من الحرب .

وتجلت الأهمية التى علقها بونابرت على المجمع العلمى واللجنة العلمية فى المسكن الذى هيأه لهما فقد كانا يشغلان فى حى الناصرية مجموعة من المبانى المحيطة بقصر قاسم بك ، وأصبحت أكبر قاعات الاستقبال فى القصر قاعة اجتماع المجمع ، وكان العلماء يسكنون ويعملون فى حجرات القصر الأخرى وفى البيوت المجاورة له ، الا اذا كانوا مشغولين برحلاتهم الميدانية خارج القاهرة (٢٣) .

والجبرتى يصف لنا كيف كان يتردد على المجمع المصرى يقرأ فى مكتبته أو يتأمل متحف التاريخ الطبيعى الملحق به أو يتمعن مافيه من صور ولوحات رسمها الفنانون الوافدون مع الحملة الفرنسية من أمثال دينون Denon ودوتيرتر Dutertre وريدوتيه Redouté وريجو Rigo ، أو يدرس الفلك فى مرصده تحت اشراف الفلكى نويه Nouet ، أو يزور معامل الطبيعة والكيمياء فيه ليقف بنفسه على كيفية توليد الكهرباء أو ليقف بنفسه على ماتفعله الأحماض بالأحماض . وفى ردهات المجمع المصرى وقاعاته ومعامله ، كان الجبرتى يلتقى بالعلماء فى الفيزياء

من أمثــال برتوليه Bertollet وكونتيــه Conte أو دولوميو Dolomien وجوفروا سانت هيلير Geoffroroy Sai nt-Hilaire والدكتور ديجنيت Degenettes أو يلتقى بالجراح ديبوا Dubois وبالجراح لارى Larrey أو يلتقى بعالم الحشرات سافينى Savigny أو بالكيميائى ديكوتيل Decotils أو بعالم النبات ديليل Delille أو بالمهندس شامبى Champy (٢٤) ٠

وقد كانت حلقــات البحث والندوات العلمية التى يقيمهــا أعضاء المجمع المصرى ويقرؤون فيها تقاريرهم العلمية ويطرحونها للمناقشة مفتوحة للمصريين ، أو على الأقــل للمثقفين منهم ، كما كانت قاعات معامله ومتــاحفه ومكتبــاته مفتوحة لهم ٠ وقد كان بونابرت وهو عضو فى المجمع المصرى حريصا على اطلاع مشايخ الديوان على معجزات العلم الحديث فدعاهم الى اجتماع اشــترك فيه العلامة الرياضى Monge والكيميائى برتوليه Berrollet ليروا كيف تستخرج المفرقعات وكيف تتفــاعل الأحمــاض وكيف تســتولد الكهرباء وكيــف يسرى تيــارها فى الأجســـام مهمــا بعدت (٢٥) ٠

وقد كتب بونابرت يصف موقف العلماء المصريين من المجمع وأثره فى مصر : « كان الوطنيون غاية فى البطء فى فهم كنه هذا المجمع الذى ضم رجالا وقورين مجتهدين (العلماء) ، لا يحكمون ، ولا يديرون ولا يقومون بأى وظيفة دينية ، وقد حسبوهم يصنعون الذهب ، على أنهم فى النهاية كونوا فكرة صحيحة عنهم ، فلقى العلماء الاجلال لا من الشيوخ والأعيان فحسب ، بل من أقل الطبقات وأدناها ٠ والواقع ان العلماء الفرنسيين اختلطوا كثيرا بالعمــال فعلموهم مبادىء الميكانيكا والكيمياء وهم يشرفون على أشغالهم » ٠ أما هذه الأشغال التى يشير اليها نابليون فشملت رصف الطرق

واقامة الحصون وشتى المشروعات الاصلاحية المدنية (٢٦) ·

وقد أتيح للشيخ حسن العطار ان يطلع على آلات الفلك والرصد عند الفرنسيين ، كما اطلع عليها صديقه وصفيه عبد الرحمن الجبرتى · واذا كان الجبرتى قد وصف لنا ـ بعد معاينة وخبرة ـ الآلات الفلكية عند الفرنسيس المتقنة الصنع ، وآلات الارتفاعات البديعة العجيبة التركيب ، العالية الثمن ، المصنوعة من الصفر المموه ، والنظارات للنظر فى الكواكب وأرصادها ، ومعرفة مقاديرها وأجرامها ، وارتفاعاتها واتصالاتها ومناظراتها (٢٧) ، فان حسن العطار أيضا يذكر لنا فى مقامة له انه أطلع عند الفرنسيين على كتب كثيرا فى العلوم الرياضية والأدبية ، كما اطلع على آلات فلكية وهندسية (٢٨) · وقد سجل العطار الأثر الذى تركته فى نفسه زياراته لهم فكان مما قال : « ·· قد أشربوا فى قلوبهم حب العلوم الفلسفية ، وحرصوا على اقتناء كتبها واعمال الفكر فيها والروية ·· يبحثون عمن له بها المام ، ويتجاذبون معه أطراف الكلام » (٢٩) ·

واذا كان الجبرتى قد حزن وأسف أشد الأسف عندما ثار العامة بمصر على الفرنسيين وخاصة على المسيو (كفريلى) الذى كان يسكن فى بيت مصطفى الكاشف طرا ، فنهبوا الدار وقتلوا بعض من بها من الفرنسيين ، وكان مما نهب وحطم كثير من آلات الصناعة والنظارات الغريبة ، والآلات الفلكية والهندسية مما هو معدوم النظير ، وكل آلة من هذه الآلات لا يعرف قيمتها الا من يعرف صنعتها ومنفعتها ـ اذا كان الجبرتى قد أسف لذلك الحادث ، فقد أسف العطار كذلك لأنه كان على دراية بقيمة هذه الآلات وما تقدمه للعلم من منافع (٣٠) ·

لقد كان سوء ظن الأهلين بهم وعدم استطاعتهم ان «يفهموا»

أو يدركوا ما كان لبحوث هؤلاء العلماء من أهمية عظيمة ، منشأ متاعب ومشقات جمة ، اذ بات من واجب العلماء الفرنسيين ان يستميلوا اليهم المشايخ وكبار المصريين من جهة ، وأن يطلعوهم على ما حوته ابنية المجمع العلمي وغيره من مجموعات نباتية وحيوانية وجيولوجية وآلات ميكانيكية وفلكية ومواد كيميائية وما الى ذلك ، ويفسرون لهم ما استغلق على هؤلاء المشايخ وأعضاء الديوان من من الأعيان فهمه ، كما بات عليهم من ناحية أخرى أن يوقظوا فى العامة شيئا من حب الاستطلاع والاشتياق لمعرفة قصة جهودهم العلمية بصورة تساعد على ازالة ما كان يخامر هؤلاء (والقاهريين على الخصوص) من شكوك فى نوايا العلماء الفرنسيين ، وحقيقة أغراضهم العلمية « فكانوا اذا حضر اليهم بعض المسلمين ممن يريد الفرجة لا يمنعونه من الدخول الى أعز أماكنهم ويتلقونه بالبشاشة والضحك واظهار السرور بمجيئه اليهم وخصوصا اذا رأوا فيه قابلية أو معرفة أو تطلعا للنظر فى المعارف بذلوا له مودتهم ومحبتهم ويحضرون له أنواع الكتب المطبوع بها أنواع التصاوير وكرات البلاد والأقاليم والحيوانات والطيور والنباتات وتواريخ القدماء وسير الأمم وقصص الأنبياء بتصاويرهم وآياتهم وحوادث أممهم مما يحير الأفكار » (٣١) .

بيد أن هؤلاء العلماء الذين حضروا مع بونابرت الى مصر ، لم يحفظوا بحوثهم ودراساتهم حتى يعودوا الى بلادهم ، بل بادروا بنشر كل ما تيسر انجازه منها وهم فى هذه البلاد وقرأوه على اخوانهم من أعضاء المجمع العلمي وناقشهم زملاؤهم من أعضاء لجنة العلوم والفنون فى محتوياته بحثا وراء الحقيقة ورواء لظمئهم العلمي ، ثم اختصت احدى الصحف التى أنشأها الفرنسيون فى هذه البلاد بنشره بعد ذلك حتى يفيد من قراءته سائر مواطنيهم ، وكل من رغب فى الاشتراك فى هذه الصحف وقراءتها . وكانت

(لاديكاد اجبسين) Decade Egyptienne هى الصحيفة التى اختصت بنشر بحوث العلماء وما يلقونه من دراسات فى قاعات المجمع العلمى (٣٢) ٠

وعلى الرغم من كل ما قيل وكتب عن الأعمال العلمية للحملة الفرنسية الاستعمارية على مصر ، فلا ينبغى أن يغيب عن أذهاننا ان دائرة التأثير لم تتعد تلك الدائرة الضيقة التى ضمت عددا محدودا من العلماء الأزهريين ممن كانوا على اتصال بالفرنسيين ، وعدد آخر محدود لا يتجاوز بضع عشرات ممن كانوا يشاركون – من العمال من عامة المصريين – فى بعض الأعمال الانشائية ، وبالتالى لا نتوقع تأثيرا ذا بال على حركة التعليم نفسها الا فى مثل هذا النطاق ٠

الهـــوامش

١ ـ الجبرتى ، ص ص ٢٧٤ ، ٢٧٥ ٠

٢ ـ المرجع السابق ، ص ٤١٩ ٠

٣ ـ المرجع السابق ، ص ٤٢٥ ٠

٤ ـ المرجع السابق ، ص ٤٢٢ ٠

٥ ـ المرجع السابق ، ص ص ٣٣٠ ، ٣٣١ ٠

٦ ـ محمد فؤاد شكرى : **الحملة الفرنسية وخروج الفرنســيين من مصر** ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، د٠ت ، ص ٥٨٠ ٠

٧ ـ المرجع السابق ، ص ٥٨١ ٠

٨ ـ لويس عوض : **تاريخ الفكر المصرى الحديث** ، القاهرة ، دار الهلال ، سلسلة كتاب الهلال (٢١٧) ابريل ١٩٦٩ ، ج ٢ ، ص ٣٣ ٠

٩ ـ الجبرتى ، ص ٢٤٨ ٠

١٠ ـ المرجع السابق ، ص ٢٥٠ ٠

١١ ـ المرجع السابق ، ص ٢٨٧ ٠

١٢ـ المرجع السابق ، ص ٢٨٨ ٠

١٣ ـ المرجع السابق ، ص ٣٠٢ ٠

١٤ ـ سعيد اسماعيل على : دور الأزهر فى السياسة المصرية ، ص ٨٩ ٠

١٥ ـ ج٠ كريستوفر هيرولد : **بونابرت فى مصر** ، ترجمة فؤاد أندراوس ، القاهرة ، دار الكاتب العربى ، د٠ت ، ص ٢٥٢ ٠

١٦ ـ دور الأزهر فى السياسة المصرية ، ص ٩٠ ٠

١٧ ـ الحملة الفرنسية وخروج الفرنسيين من مصر ، ص ٥٩٥ ٠

١٨ ـ دور الأزهر فى السياسة المصرية ، ص ٩٥ ٠

١٩ ــ **الجبرتى** ص ٣٤٢ ·

٢٠ ــ **المرجع السابق** ، ص ٣٥٦ ·

٢١ ــ **المرجع السابق** ، ص ٦٢٨ ·

٢٢ ــ صبحى وحيدة : **فى أصول المسألة المصرية** ، القاهرة ، مكتبة مدبولى ، د·ت ، ص ١٧٧ ·

٢٣ ــ بونابرت فى مصر ، ص ٢٣٣ ·

٢٤ ــ تاريخ الفكر المصرى الحديث ، ص ٢٨ ·

٢٥ ــ **المرجع السابق** ، ص ٢٩ ·

٢٦ ــ بونابرت فى مصر ، ص ٢٣٨ ·

٢٧ ــ محمد عبد الغنى حسن : حسن العطار ، ص ٧٠ ·

٢٨ ــ **الجبرتى** ، ص ٢٨٤ ·

٢٩ ــ محمد سيد كيلانى : **فى ربوع الأزبكية** ، **القاهرة** ، دار العرب ، ١٩٥٩/٥٨ ، ص ٦٠ ·

٣٠ ــ محمد عبد الغنى حسن : حسن العطار ، ص ٧٠ ·

٣١ ــ **الجبرتى** ، ص ٢٨٤ ·

٣٢ ــ الحملة الفرنسية وخروج الفرنسيين من مصر ، ص ٦٥٢ ·

الفصل الثالث

التحول الكبير

مقــدمة :

كشف مجيء الحملة الفرنسية الى مصر عن عظم الفجوة التى تفصل حضارة الغرب الناهضة المتقدمة ، والحضارة المصرية الآفلة والتى لم يبق منها غير ضوء خافت كان ينبعث من الأزهر . كما كشف عن أصالة الروح المصرية التى جعلت شعب مصر يصمد لمقاومة الفرنسيين يوم زلزل سلطان المماليك وتفرق شملهم وحاقت بهم الهزيمة فولوا أمام مدافع نابليون ، ويوم وقف المصريون وقفتهم لنصرة محمد على ضد منافسيه وضد رغبة السلطان ، وان كانوا فى صمودهم للفرنسيين يدفعهم الولاء الدينى ، وفى انتصارهم لمحمد على يدفعهم احساس بشخصيتهم كان يقبع خامدا فى وجدانهم حتى تكشفت عنه أحداث تلك الفترة وهو احساس لا يتنافى مع الولاء الدينى الذى يفرض عليهم طاعة السلطان (الخليفة) ، فكان ظهوره بادرة لوعى جديد .

ولا نغمط محمد على حقه وننكر ما كان له من جهود ، فقد بدأ فى اقامة دولة حديثة وحمل المصريين على القيام بالدور العظيم فى هذا البناء ، وكان من الممكن أن تثمر حيوية الشعب لو وجدت من يوجهها توجيها سليما وأن تبدع يقظته نهضة كانت بوادرها تلوح

فى الأفق ، الا أن اهتمامه ببناء مصر المادى استقطب جهوده كلها فقصر فى بناء البشر ، وعلى ذلك كانت النكسة ، لا فى موقف الدول واجبارها لمحمد على على الاستسلام والخضوع ، ولكن فى رد البلاد الى الخمود الذى كانت تعانيه فى العصر العثمانى ٠

تحديث الثقافة المصرية :

عندما آلت السلطة الى محمد على ، أيقن ان العصر يستلزم القوة لمن يريد أن يعيش فيه ، وأن ثقافة الفتاوى والاعراب لا تكفى لمثل هذا التحدى الحديث ، وأيقن انه فى حاجة الى القوة المادية ، اذا أراد أن ينجو من تربص القوى الاستعمارية ، وسرعان ما تبين أيضا ان هذه ينبغى أن تقوم على مركب ثقافى وحضارى جديد ، مركب ثقافى وحضارى من نوع تلك الثقافة وتلك المرتبة التى تستند اليها القوى الاستعمارية ٠

وعندما أدرك محمد على حاجة مصر الى التغيير ، كانت المشكلة التى برزت أمامه هى المصدر الذى سيستمد منه عناصر التغيير وعوامله خاصة ألا أمل له فى الاعتماد على ثقافة البلاد فى التغيير وايجاد الجيل الذى سيقوم بالتغيير ٠ واتجه به تفكيره الى أوربا ، واتجه أول ما اتجه الى ايطاليا ، والسبب فى ذلك ان اهتمام الانجليز بمصر كان فى ذلك الوقت لا يزال فى بدايته ، فلم يعنوا بنشر ثقافتهم بين أهلها ولم تكن لهم فيها جالية كبيرة ، ولكن الأمر كان على عكس ذلك بالنسبة لفرنسا ، فقد كانت الروابط بينها وبين مصر ما تزال قائمة على الرغم من جلاء الفرنسيين عنها ، وأتيح لمحمد على نفسه أن يتصل بهم عندما اشترك فى بعض المعارك التى أسفرت فى النهاية عن طردهم ، ولم يكف الفرنسيون عن السعى ، وبخاصة منذ حوادث سنة ١٨٠٧ عن توطيد علاقاتهم معه ، ولكنه آثر ارجاء العمل على توثيق هذه العلاقات ، اذ انه لم

يكن قد مضى على انتهاء الاحتلال الفرنسى سوى سنوات معدودات ٠ أما ايطاليا فكانت تربط بينها وبين مصر فى ذلك الحين روابط وثيقة ترجع الى ماض بعيد ، فكان طبيعيا والحال كذلك أن تصبح الايطالية أولى اللغات الأجنبية التى يقرر محمد على تدريسها فى مدارسه وتترجم اليها الكتب من سائر اللغات وكان من الطبيعى ان يرسل بعوثه الأولى ايطاليا (١) ٠

ولكن ذلك كله تغير فيما بعد خاصة بعد انهيار الامبراطورية الأولى فى فرنسا ونزوح كثير من الفرنسيين الى مصر ، والتحاق كثير منهم بخدمة محمد على مما جعل من فرنسا المصدر الرئيسى فى مد مصر بعناصر التغير الثقافى المختلفة ٠

ولعب المبعوثون المصريون بعد عودتهم من اوربا دورا هاما فى نقل عدد من مظاهر الثقافة الغربية الى مصر ، لكن الحق ان من علماء ذلك الزمان من أوجس خيفة من ذلك الاتصال بعلم الغرب لا استنكارا لذلك العلم فى حد ذاته ولكن اشفاقا مما يؤدى اليه الاتصال من النتائج الوخمية ، فاتخذوا خطة سلبية وسمها من درسها من الاوربيين باسم (الخطة الوهابية) وقد روى مؤرخ الحروب الصليبية (ميشو) فى رسائله من مصر فى سنة ١٨٣١ حديثه مع عالم من هذا الطراز هو مفتى المنصورة ، قال المفتى : « ان مثل الشرقيين فى محاكماتهم الغربيين والنقل عنهممثل الرجل الكفيف الذى ارتطم فى وهدة يدعو المارة الى مده بقبس من النار ٠ وماذا ينفعه القبس ! انتم معشر الغربيين تتهمون الشرقيين بأنهم جامدون وانهم دائما حيث كانوا ، ولكنكم انتم لا تعرفون متى وأين تقفون ، وبذلك تذهبون الى أبعد مما تقصدون ، وعندى ان مجاوزة الهدف أسوأ من العجز عن بلوغه ٠ هذه مثلا نظرياتكم السياسية الجديدة : هل نفعت عامتكم حقا ؟ أنشرت النور حقا ؟ لا ٠ لم

تؤد ـ فيما سمعت ـ الا الى الثوات والاضـطراب · فما أشـبه مدينتكم بتلك الوسـائل المتخمـرة التى تحطـم الاناء الذى نصبها فيه » (٣) ·

وهذا المستشرق (لين) يصور لنا سوء ظن العامة بمن عاشر الاوربيين من المسلمين قال : « كنت جالسـا يوما عند أحد باعة الكتب فأتى رجل يطلب نسخة من رحلة رفاعة ، فسأل أحد الحاضرين عما فى هذا الكتاب ، فتطوع رجل لاجابته بطريقة تهكمية تبين رأى العـامة فيه ، قال ذلك المتطوع : أنا أقص عليك نبأ هذه الرحلة بالحق · أنهـا تحتوى على وصف سفر رفاعـة الى مرسيليا من الاسكندرية وما جرى له أثناء هذا السفر عنـدما سـكر وعربد · عند ذلك أمر الربان بشد وثاقه الى صارى السفينة وجلده ، ثم نزل بلاد الافرنج ، حيث طاب له لحم الخنزير ومعـاشرة النساء الافرنجيات ، ثم بعد أن ارتكب من الموبقات كل ما يعد له مقعده النار ، عاد الى مصر » (٤) ·

تلك الحالة التى تصورها هذه الأحاديث هى ما حدا ببعض الباحثين الأوربيين فى ذلك الزمان الى الاعتقاد بأن أول واجب على الحاكم المصلح فى البلاد الشرقية هو أن يهدم البناء القديم فلا خير فيه لأهله ، وأن ينبـذ تلك العلوم والمعـارف التى طلبوها مئات السنين دون أن يحققوا بها لأنفسهم أو للانسانية نفعا ، ثم ينشىء بعد ذلك معاهد جديدة تعلم فيها العلوم الأوربية باللغات الأوربية ·

مفهـــوم التربيـــة :

على الرغم من أننا لا نستطيع أن نجد فى عهد محمد على معالم فكر تربوى يعكس الأسس الفكرية التى يقوم عليها نظـام التعليم القائم أو الآمال المرجوة منه ويتبدى فى كتابات المفكرين ، الا اننا

نستطيع بالحفر فى أرض الواقع التعليمى آن نصل الى (الأفكار) التى صدرت عنها الاجراءات والخطوات التعليمية المختلفة ، فليس حتما أن يوجد مفكرون يتأملون ويتفلسفون بحيث اذا لم نجدهم حكمنا بعدم وجود هذه الأفكار ، فاننا نؤمن بأن كل سلوك بشرى لابد وأن يعكس أفكارا وآراء معينة سواء شعر بها صاحب هذا السلوك أو لم يشعر ، وسواء وجد من يبرر هذه الآراء ويحللها ويعمقها وينقدها أم لا ، ومن هنا نستطيع أن نستقرىء من الأحداث والوقائع المعنى الذى كان سائدا عن التربية (٥) ٠

فعندما علم ديوان المدارس ان التلاميذ يتسكعون فى الشوارع بعد خروجهم من المدرسة ، نظر الى هذا على انه يعنى : « عدم التربية وضياع شرف المدارس فى أنها محل اكتساب الآداب ، كما هى محل اكتساب العلوم والفنون » (٦) ٠ كذلك ينصح الديوان التلاميذ بألا يسلكوا ما يتنافى مع الأخلاق « كالجلوس على القهاوى والوقوف بالمحلات الغير لائقة » ٠ وفى مناسبة أخرى يكرر نفس المعنى بتحذير أولياء الأمور من السماح لأولادهم بارتكاب ما يتنافى مع الآداب « كالتشرد فى الطرقات والجلوس فى المقاهى وصحبة من لا خلاق لهم » (٧) ٠

وعلى هذا نستطيع أن نفهم ان المعنى الشائع للتربية هو أنها عملية مرادفة لمعنى (الأدب الأخلاقى) و (التهذيب) ، فان يسلك التلميذ سلوكا يتسم بالوقار والهدوء وعدم استخدام الألفاظ القبيحة وارتياد الأماكن المحترمة ٠٠ الخ يعنى هذا حصوله على (التربية) المطلوبة وانه (مؤدب) و (مهذب) ٠ وهذا المعنى يقصر التربية اذا على الجانب السلوكى الأخلاقى فى الانسان ، أما الجانب الآخر وهو الجانب المعرفى ، فعملية التعليم هى المختصة به ٠

ولم يكن يعنى بالتربيــة (الخلقيــة) الا فيما يمس غرض الحــكومة من بث مبادىء النظام والأخــلاق فى نفوس شباب مصر للدولة التى قامت على تنشئتهم وتهذيبهم صغارا واعدادهم للحياة رجالا . ولم يكن التلاميذ يؤخذون بهذه التربية الأخلاقية عن طريق دروس تلقى عليهم أو كتب يقرأونها أو مثل عالية يحتذونها ، وانما كانوا يتمثلونها فى الروح التى كانت تسود المدارس والحياة خارج المــــدارس .

وبين التعليم ، أو بمعنى أصح التربية (العقلية) والتربية (الخلقية) ضاعت التربية (الجسمية) ، فالمتأمل فى الجـــداول المدرسية فى هذه الفترة سوف يجد أن الكم الأكبر من الساعات يصرف فى تلقى الدروس المختلفــة دون أن يحظى هــذا الجــانب بقسط لا بأس به من العناية والتقدير ، فليس للتلميذ من الوقت ما يعنى فيه بجسمه عناية منظمة صحيحة . واذا كنا لا نستطيع أن نفعل ما كان يمكن أن يؤدى اليه النظام العسكرى المطبق فى جميع المدارس من تقوية الأجسام ، الا أن التربية الرياضية انتفت كغرض مباشر يهدف اليه . واذا كان هذا يصدق على كل معاهد التعليم تقريبا ، الا اننا نستثنى من التعميم (المكتب العالى) الذى كان مقصورا على الأمراء وأبناء كبار الموظفين ، فقد حظى بالتمرين على المبارزة بالسلاح (الشيش) وعلى (البلياردو) (٨) .

ولعل هذا يفسر لنا ــ الى حد ما ــ لماذا كانت حالة المدارس والتلميذ الصحية من السوء الى الدرجة التى ضاعت عندها طاقات وجهود تعليمية كثيرة ، فالتقارير تشير الى انتشار الأمراض بين التلاميذ ، ويلعب سوء أبنية المكاتب دورا كبيرا فى هذا وهى التى يقضى بها التلاميذ سنى طفولتهم ونادرا ما يتركونها ، حيث ان معظمها لم يبن ليكون مــــدارس ، بل كانت منــــازل استأجرتها (الحــكومة) ، فالشروط الصــحية لا تتــوافر فى قاعات الدرس

والنوم ، وكان معظمها خربا رطبا يحتاج الى اصلاح كبير ، وعلى سبيل المثال ، تؤكد التقارير ان مكتب ميت غمر لم يكن الا (وكالة خربة) فالتلاميذ لا يجدون ما يجلسون عليه وقت الدرس نهارا أو ينامون عليه ليلا ، والفول الذى يأكلونه أسود جدا وعفن ، والتلاميذ على أقذر حالة بدنا وملبسا (٩) ٠

وحظيت التربية (العقلية) بنصيب الأسد من الاهتمام والتقدير ، ولا غرو فى ذلك ، فقد كانت الفكرة الشائعة هى ان عقل التلميذ صفحة بيضاء تتقبل كل ما ينقش عليها ٠ واذا كان هذا الرأى يرجع الى الفيلسوف الانجليزى (جون لوك) ، الا انه كان يريد بها شيئا آخر غير ما انتهت اليه ٠ فمتابعة النتائج المنطقية لرأى لوك تؤدى بنا الى الاعتماد على الحس والتجربة والنشاط كمصادر للتعليم ، ولكن الذى شاع هو أن العقل صفحة بيضاء يمكن أن نخط عليها ما نشاء ، بمعنى ان التلميذ مجرد صندوق فارغ يمكن لنا أن نملأه بما شئنا من معلومات ومعارف وحقائق ، وهكذا رأينا تلاميذ المدارس الابتدائية ـ مثلا ـ وهم كما نعلم من الصغر فى السن وضعف الادراك والتفكير يقضون تسع ساعات كاملة لتلقى الدروس وهم جالسون لا يتحركون ويخصص للغداء والراحة ثلاث ساعات فقط ٠

واذا كانت التربية قبل هذا العهد تهدف الى مجرد اعداد الفرد للعالم الآخر ، فاننا نشهد فى النصف الأول من القرن التاسع عشر تحولا هاما يربط بينها وبين احتياجات الناس ومطالب المجتمع، ولعل كل أحداث ووقائع التعليم فى عهد محمد على قد قامت على هذا الأساس : فالمستقرىء للكتب المترجمة فى عهد محمد على يجد على الرغم من أنها أصلا قد وضعت ككتب مدرسية يدرسها التلاميذ ويمتحنون فيها ، الا انها كانت تتعرض غالبا لموضوعات تمس مشكلات المجتمع المختلفة وحاجاته الأساسية (١٠) ٠

كذلك فان دراسة نشأة عدد من المدارس تبين انها ما أنشئت الا لاعداد لوظيفة تحتاجها البلاد ..

وبالنسبة للبعثات ، نجد ان كل عضو فيها قد أرسل ليعد لمهنة معينة (١١) .

واذا كانت هذه الوجهة قد أفادت البلاد فائدة محسوسة فى ذلك العهد ، الا أن طريقة التعليم القائمة ، والسبل التى سلكت فى تناول أمور التعليم ، قد ضيقت هذا الهدف فلم يعد يقصد به أن يتعلم أبناء الناس ما يستعينون به على أمور الحياة ومناشط المجتمع المختلفة ، ولكن قصد به أن يعملوا ما تحتاجه الدولة من وظائف وأعمال . ومن هنا نفهم تلك الملاحظة التى لاحظها (بورنج) فى تقـريره اذ يذكر ان الفتى فى ذلك الوقت ما يـكاد أن يتعلم القراءة والكتابة حتى يزهد فى احتراف أية صناعة ولو كان من ورائها الشهرة ، فهو يؤثر أن يكون كاتبا ضئيل الايراد على أن يكون صانعا يكسب المال الوفير ، وذلك لأن الحصـول على لقب (أفندى) كان مطمحا أسمى من السعى وراء الغنى (١٢) .

وكان لهذا التوجه الجديد للتربية والتعليم أثره الاجتماعى ، اذ أصبح (التعليم) قيمة اجتماعية مرموقة بحيث يمكن أن يفاضل به بين الناس كما يفاضلون على الثروة والأصل .

الطبيعـة الانسـانية :

فمن المسلم به أن كل عمل تربوى ، بما يتضمنه من أهداف وخبرات وطرق وأساليب ، انما يعبر بالوعى أو باللاوعى عن وجهة نظر فلسفية بشأن النظام الاجتماعى الذى تعتبر التربية جزءا منه وعن علاقة هذا النظام بالفرد وعن طبيعة هذا الفرد الذى يقع عليه فعل التربية من البداية .

والباحث فى تاريخ التعليم فى مصر فى عهد محمد على يستطيع أن يلمس بوضـوح انه يعكس تصـورا ثنائيا يقسم الانسـان الى قسمين : مادى (الجسم) وغير مادى (العقل/الروح) مع جعـل الأولوية للعنصر العقلى :

— فلقد مر بنا ما يشـير الى ارهاق صغار التـلاميذ بتسع ساعات دراسة كل يوم .

— كما مر بنـا حديث عن سـوء الحالة الصحية للمكاتب (المدارس الأولية) ، فكثير منها ليس بها حمامات يغتسل فيهـا التلاميذ ، والأغذية التى يتناولها غير صالحة ، وملابسهم ناقصة حتى ليمشى كثير منهم حفاة الأقدام ، والأمكنة التى يأوون اليها خربة متهـدمة ، والأمـراض ، كالرمد والجدرى تفتك بهم فتكا ذريعـا (١٣) .

— كانت العطلة السنوية منذ عهد محمد على الى نهاية الفترة قصيرة اذ تقتصر على شهر رمضان وأيام العيد الأربعة ، والواقع انها كانت قصيرة لا بالقياس الى العطلة السنوية التى يتمتع بها التلاميذ اليوم ، بل بالقياس الى العمل الشاق المضنى الذى كانت تأخذهم به مدارسهم خلال العام الدراسى ، بل رأى بعض المكاتب أن وقف الدراسة فى رمضـان و (تسريح) التـلاميذ ليس من الصواب فى شىء ، فاقترح على ديوان المدارس — ووافق الديوان — أن يتلقى التلاميذ دروسا فى رمضان من الصباح الى الظهر ، على أن يترك ما بعد الظهر « مسامحة » للتلاميذ (١٤) .

ولم تكن المدرسة صورة من الحياة الاجتماعية كما يجب أن تكون ، وكما يفرض التفكير الاجتمـاعى الذى ينظـر الى العملية التربوية على انها عملية تهيئة واعداد للناشئة كى ينخرطوا فيما بعد فى حياة الكبار والحياة الاجتماعية بصفة عامة ، كانت المدرسـة

فى عهد محمد على تعكس تفكيرا أرستقراطيا أوتوقراطيا جعل منها (ثكنة عسكرية) يؤخذ فيهـا التلاميذ بكل ما تمثله فى الحيـاة العسكرية من شـدة وقسوة وصرامة ونظـام ، فدخـول الحصص بالطابور و « البوق » ، وكذلك النوم والاستيقاظ وتناول الطعام والراحة والأسوار العالية تحيط بالمدرسة ويمنع الأهالى من الاقتراب منها ، والتلميذ يقبع بالمدرسة لا يغادرها لسنوات طويلة ، وتقوم الدنيا وتقعد اذا (هرب) تلميذ لأهله يريد أن يراهم .

ولم يكن هناك فرق بين (التجنيد العسكرى) و (التجنيد العلمى) ، فالقائمون بالأمـر الأول هم أيضا الذين (يجندون) التلاميذ لالحاقهم بالمدارس ، فكأن الحكومة اذن تستولى على أبنائهم لتستخدمهم أدوات تحقق لها هى النفع والمكسب دون أن يستشعر هؤلاء بمصلحة اجتماعية أو فردية تعود عليهم من كل هذا (١٥) .

ومن هنا كان لنا أن نتساءل عن أثر هذه المدارس فى المجتمع، وبالأخص أثر المدارس التى أنشأتها حكومة محمد على فى المنـاطق الريفية وارتباط ما كان يدرس بها بحاجات هذه المناطق ، لا شك ان هـذه الروح الحربية التى أخـذ بها التلاميذ والتى جعلت من المدارس (ثكنات) عسكرية قد باعدت بين المدرسـة والمجتمع ، فالمجتمع ينظر الى المدرسة نظرة الحذر ، الى نظام لا يتفق وميوله ، والمدرسة من ناحيتها لم تفعل شيئا يبدد هذا الحذر ويقربها الى المجتمع .

وقد أدى انغـلاق المؤسسـات التعليمية على نفسـها وقصر الدهاليز المفتـوحة بينها وبين الجيش فقط دون سـائر قطـاعات المجتمع الى بذر بذور طبقة جديدة فى المجتمع تتميز بالجاه والمركز الاجتماعى المرموق وهى طبقة (الأفنـدية) المتعلمين فى مقـابل جماهير عريضة من (الفلاحين) الجهلاء ، طبقة العمل الأمـيرى

(النظيف) ، وطبقة العمل اليدوى (القذر) • احداهما تكدح وتخضع ولا تلقى جزاء كدها ما هى خليقة به من تقدير ورعاية . والأخرى تأمر وتنهى وتلقى من الناس التقدير والرعاية ، وقد أدى هذا الى الكثير من الأدواء ، وقد عاون على تجسيم هذه الأدواء ان أفراد الطبقة المتعلمة لم يعودوا الى بيئاتهم التى نشأوا فيها ليرفعوا مستواها ويلائموا بينها وبين حياتهم الجديدة بل تحولوا الى بيئات أخرى جديدة ، فاكتظت بهم العاصمة والمدن ، وافتقر الريف الى الرجال المفكرين العاملين لانهاضه ، فقد احتقروه وتحولوا الى المدن يبغون فيها الشهرة والغنى (١٦) •

مــواد التعــليم :

كان من الواضح ان عملية التغيير الضخمة التى شهدتها مصر على يد محمد على لابد لها من أن تستند الى نوعية أخرى من العلوم التى تختلف اختــلافا جذريا عن تلك التى كانت قائمــة ، بمعنى الاتجاه الى تعليم علوم الطبيعــة والرياضيات والعــلوم العســكرية والادارية الحديثة •

وأصرح من أشــار الى وجوب الاشتغال بالعلم الحــديث هو الشيخ حسن العطار الذى تولى مشيخة الأزهر (١٨٣١ ــ ١٨٣٥) ، فقد اتصل بالفرنسيين ابان الحملة ليعلم أحدهم اللغة العربية فكان يستفيد منهم الفنون المستعملة فى بلادهم فيما يقول على مبارك : اشتغل بغرائب الفنــون والتقاط فوائدها •• واتصــل بناس من الفرنســاوية ، فكان يستفيد منهم الفنـــون المستعملة فى بلادهم ويفيــدهم اللغــة العربيـــة ويقول ان بلادنا لابد أن تتغير أحوالها ويتجدد بها من المعارف ما ليس فيها ويتعجب مما وصلت اليه تلك الأمة من المعــارف والعــلوم وكثرة كتبهم وتقريبهــا لطــرق الاستفادة (١٧) •

وقد أشار العطار نفسه الى ذلك فى مقامته ان جاز أن نعتبرها مصدرا ، وان غضضنا الطرف عن فكرة انه ساقها على لسان راو صديق يقول فى موضع منها معددا الكتب التى رآها عند الفرنسيين « وكلها فى العلوم الرياضية الأدبيــة واطلعونى على آلات فلكيــة وهندسية » • وفى موضــع آخــر من نفس المقامة يشــير الى حب الفرنسيين للفلسفة وحرصهم على اقتناء كتبهــا واعمـــال الفكرة فيهــــا » (١٨) •

يقول العطار فى ذلك : « ان من تأمل فى علمائنا السابقين يجد انهم كانوا مع رســوخ قدمهم فى العلوم الشرعية لهم اطلاع عظيم على غيرها من العلوم والكتب التى ألفت حتى كتب المخالفون فى العقائد والفروع • وأعجب من ذلك تجاوزهم الى النظر فى كتب غير أهل الاسلام •• » •

ثم يقــارن بيننا وبين أسلافنا وكيف اننــا قد أصبحنا مجرد شراح ونقلة لأعمالهم دون جهد نبذله للتجديد والابتكار (١٩) •

وتجلى الاهتمام بالعلوم الحديثة بصورة واضحة فى البعثات التى أرسلت الى أوربا ، فقد كان التخصص فى هــذه العلوم هو الغالب بعد العلوم العسكرية ، بل يكفى أن نعلم انه فى سنة ١٨٣٢ أرسلت بعثــة كاملة من اثنى عشر تلميــذا للتخصص فى العلوم الطبيعية وحدها ، وقد نبغ معظمهم وخلدوا أسماءهم بما قاموا به من الأعمال الجليلة ، وتجلى نبوغهم فى نشر العلوم الطبية وخاصة بمدرسة الطب تدريسا وترجمة وتأليفا ، وفى الاضطلاع بالأعمال الصحية فى البلاد ، وتلاميذها كانوا أوائل مدرسة الطب المصرية بأبى زعبل ، فكانوا ثمرتها واختارهم كلوت بك ليتمموا علومهم فى باريس حتى اذا عادوا عينوا أساتذة فى مدرسة الطب (٢٠) •

ودراسة المدارس الخصوصية تدلنا دلالة قوية على مقدار عناية

الدولة فى ذلك الوقت بتعليم العلوم الغربية الحديثة كانشاء مدرسة للهندسة مثلا (٢١) ، وتأسيس مدرسة الطب سنة ١٨٢٧ بناء على اقتراح الدكتور كلوت بك ، وألحقت بها مدرسة خاصة للصيدلة ، ثم مدرسة القابلات والولادة ، كذلك نجد عددا آخر من المدارس مثـــل :

- مدرسة المعادن بمصر القديمة ، أسست سنة ١٨٣٤ .
- مدرسة المحاسبة بالسيدة زينب ، أسست سنة ١٨٣٧ .
- مدرسة الفنون والصنائع (وتسمى مدرسة العمليات) أسست سنة ١٨٣٩ .
- مدرسة الزراعة بنبروه ، ثم نقلت الى شبرا سنة ١٨٣٨ .
- مدرسة الطب البيطرى ، أنشئت أولا برشيد ، ثم نقلت الى أبى زعبل ، ثم الى شبرا .. الخ .

أما فى التعليم الثانوى ، فقد نصت لائحته على أن مدة الدراسة بالمدرســة التجهيزية أربع ســنوات قد تزداد الى خمس فى ظروف خاصة ، ويتلقى التلاميذ فيها دروسا فى اللغات العربية والتركيــة والفارسية والحساب ومبادىء الجبر والهندسة والتاريخ والجغرافيا وخطى الثلث والرقعة ورسم الخطوط ورسم الصفات (٢٢) .

وكانت العناية بتعليم القرآن الكريم والدين عظيمة الى الدرجة التى أشار البعض عندها الى أنها قد زادت عما يلزم (كذا) ، فقد كان على تلاميذ المدرسة الابتدائية حفظ القرآن على عامين ، فتلميذ الســنة الأولى عليه أن يحفظ من القرآن ربعــه قبل تعلمه القراءة والكتابة ، ثم يختمه فى السنة الثانية ويعيده . وقد أشار محمــد على نفسه الى أن فى ذلك « ضياعا لسنتين أو ثلاث سنوات من مدة

دراسة التـلاميذ » ، فكتب الى المديرين قبـل تنظيم المكاتب بأن يوصوا المدرسين بأن يجتزئوا عن تحفيظ القرآن الكريم بالالمام به لكى يفرغ التلاميذ بعد ذلك للبدء فى دراسة الكتب الأخرى (٢٣)

وكان حفظ القرآن فى المدارس الابتدائية يمهد لتعلم القراءة والكتابة ، فالتلاميذ يبدأون بحفظ آيات الكتاب البينات قبل تعلم الهجاء وبعد تعلمه يكتبون بأنفسهم سورا من القرآن فى ألواحهم ويقرأونها ثم يحفظونها حتى اذا تمكنوا منها ، محوها وكتبوا غيرها وهكذا حتى يتموا حفظ ما قرر عليهم ، فتعلم القراءة والكتابة كان يسير جنبا الى جنب مع حفظ القرآن (٢٤) ٠

ونظرا لمـا كانت تتميز به سياسة محمـد على من (عملية) و (تطبيقية) ، لا نجد للعلوم والمواد الفلسفية والاجتماعية مركزا كبيرا فى مواد التعليم والمناخ الثقافى العام ، ففى الوقت الذى تمت فيه ترجمة ١١١ كتابا فى الفنون الحربية والبحرية ، والعلوم ٣١ كتابا ، والطب البشرى ٣٤ كتابا ، والطب البيطرى ١٢ كتابا ، نجد ان هذه المواد لم تحظ الا بالقليل ، وان فاز التاريخ بالمرتبة الأولى فى هذه الدائرة ، فترجم فيه ٢٤ كتابا وتليه الجغرافيا وما يتصل بها من علوم وترجمت فيها ٨ كتب (٢٥) ٠ وفى المنطق ترجم كتاب، وفى الاجتماع كتاب ٠

ولم تتسع مناهج التعليم الابتدائى لمادة التاريخ ولكن تلاميذ السنة الثانية كانوا يقرأون كتاب الأخلاق لمدة ساعة فى الأسبوع ويقرأون الجغرافيا لمدة ساعة ونصف ، أما فى المدرسة التجهيزية ، فقد نص منهاجها على تعليم كل من التاريخ والجغرافيا (٢٦) ٠

ولم يكن لمواد التـاريخ والجغرافيا والمـواد الفلسفية مكان فى المدارس الخصوصية أى العالية ، الا فى مدرسة واحدة هى مدرسة الألسن ، فقد كان التاريخ والجغرافيا يدرسان بها وكان ذلك فى

بداية الأمر باللغة الفرنسية فيما يبدو نظرا لعدم وجود كتب مترجمة أو مؤلفة باللغة العربية (٢٧) ·

ولعل فى انشاء مدرسة (الألسن) برهانا على ادراك أهمية اللغات وتعلمها ، فقد تقدم الطهطاوى باقتراح بانشاء مدرسة للترجمة لاعداد طبقة من المترجمين الضالعين فى اللغة العربية واللغات الأجنبية يقومون بترجمة ما تنتفع به الدولة من كتب الغرب وتستغنى البلاد بأبنائها عن الدخيل ، وليكونوا صلة بين الشرق والغرب · ولقى الاقتراح قبولا من محمد على فعهد اليه باختيار تلاميذها « مناصفة بين القسمين البحرى والقبلى من يقرأ ويكتب بشرط أن يكون التلميذ صحيح البنية وسنه ما بين أربع عشرة سنة الى ثمانى عشرة (٢٨) ·

واللغات التى كانت تدرس بها هى العربية والفرنسية والتركية والفارسية والايطالية ، ودرست الانجليزية لفترة من الزمن ، الا أن أعظم العناية كان للغتين العربية والفرنسية ·

وكانت المدرسة عندما أنشئت سنة ١٨٣٥ تسمى مدرسة المترجمين ، ثم غير اسمها فصار مدرسة الألسن ، ولما وضعت قوانين التعليم سنة ٣٧/٣٦ ، أصبح الغرض منها تخريج مترجمين واعداد المدارس الخصوصية الأخرى بتلاميذ يعرفون اللغة الفرنسية ، ثم تغير نظامها سنة ١٨٤١ (٢٩) ، وألغيت عام ١٨٤٩ ·

طريقة التعليم :

مر بنا ان طريقة التعليم التى شاعت فى الأزهر والمساجد والكتاتيب هى تلك الطريقة التى تعتمد بدرجة أساسية على الحفظ والاستظهار ، فضلا عن الوقوع فى أسر الجمود والشكلية ، والمعاملات

التى تنضح بالجفاف والغلظة والتخويف .

ومن المؤسف حقا ان هذه الطريقة لم تكن قاصرة فقط على ما يتم من تعليم داخل الأزهر وما سار فى فلكه ، وانما امتدت لتترك آثارا هامة فى معـاهد التعليم الأخرى التى أنشئت وفقا للنظـام الغربى الحـــديث .

ولعل من أهم الآثار ، ادارة العملية التعليمية حـول الكتاب المدرسى ، فقد بلغ من تركيز عملية التعليم على الكتاب المدرسى أن انصب الامتحان على كتاب بعينه واقتصرت الاجازة التى تمنح للطالب على كتاب معين فكان الشيخ بعد أن يفرغ من قراءة كتاب ما ، فى موضوع ما على الطلاب وشرحه لهم ، يقدم اليه من يأنس فى نفسه من التلاميذ استيعاب الكتاب وحفظه وفهمه ما فيه من القضايا ، فلا يمتحنه فى المادة أو فى الموضوع وانما يمتحنه فى الكتاب حفظا وفهما ، وفى شرحه له وتقريره عليه صدقا فى الرواية ، فان أظهر طالب استيعاب هذا كله واطمأن الأستاذ الى أن الطالب قد أصبح صورة دقيقة من الكتاب وصـــدى دقيقـا لآراء الأستاذ فى التعليق عليه ، أجازه فيه وكتب له وثيقة أو شهادة لا يقول فيها انه اتقن علم كذا أو موضوع كذا من موضوعات العلم ، وانما يقول ان الطالب فلانا قد قرأ عليه كتاب كذا وانه قد استوعبه حفظا وفهما ، وعلى ذلك فهو يجيزه فى قراءة هذا الكتاب على غيره من التلاميذ ، ويصبح مع الطالب عددا من الاجازات بقدر ما قرأ من الكتب ، فاذا تراءى له بعد ذلك أن يحصل على شهادة جامعة ، تقدم بكل مامعه من الشهادات فتعطى له شهادة جامعة لا فى علم من العلوم أو مجموعة منها ، وانما فى قائمة من الكتب أجيز الطالب فى قراءتها والتصدى لشرحها لمن شاء من الطلاب (٣٠) .

وانتقل هذا كله كما نقول الى المدارس الحديثة ، ويكفى لبيان

هذا ان تعرف ان المدارس لم يكن لها مناهج محددة متصلة الموضوعات وانما كان يعبر عن المقررات دائما بأسلوب من الكتب المقررة ، فمثلا فى تنظيم مدارس المبتديان ذكر فى الخطة أسماء الكتب المقررة على أنها مواد الدراسة ، ففى الفرقة الأولى درس التلاميذ كتاب الكفراوى وشرحه و « كتاب علم الحساب » وفى السنة الثانية درس التلاميذ كتابى الاجرومية والسنوسية وشرحهما ، وقرأوا كتاب الجغرافية ، وكتاب الأخلاق وكتاب التوحيد · وفى المدرسة التجهيزية نصت خطة الدراسة على أسماء كتب معينة ، ففى اللغة العربية قرر على الفرقة الأولى كتاب الكفراوى وعلى الفرقة الثانية الشيخ خالد والأزهرى ، وعلى الفرقة الثالثة القطر والشذور · وفى الفرقة الرابعة شرح ابن عقيل على الألفية وفى اللغتين التركية والفارسية قرر كتابا بندر عطار وتاريخ واصف على السنة الثالثة ، وكان قد قرر على السنة الثانية كتاب تحفة وهبى وكتاب المفاتيح الدرية · أما فى الرابعة فقرر كتاب كلستان السعدى ، وفى الرياضيات كان مقرر السنة الثانية المقالات الأربع الأولى (الفصول الأربعة) من كتاب لاجوند فى أصول الهندسة ، والقسم الأول من كتاب علم الحساب ، وفى الثانية والثالثة المقالات الأربعة الباقية من كتاب لاجندر والقسم الثانى من كتاب الحساب ، وفى التاريخ والجغرافيا كان المقرر فى السنة الثالثة النصف الأول من كتاب الجغرافيا وتاريخ القدماء من تأليف الشيخ رفاعة وفى السنة الرابعة النصف الثانى منهما (٣١) ·

ولقد ساعد على انتقال هذا التأثير ان اللغة العربية كانت مادة أساسية فى مناهج التعليم فى مختلف المعاهد التعليمية فى هذا العهد ، ولما كان طلاب الأزهر يتعلمونها بعمق وثراء ، ولما كانت الدولة فى حاجة شديدة الى المعلمين ، كان من الطبيعى ان تستعين

بالأزهريين وخاصــة فى المدراس الابتدائية ، بــل انهم هم الذين أشرفوا على هذه المدارس فكانوا نظارها ٠

ومع كل هذا ، فقد شعر ولاة الأمر ان الحاجة ماسة الى طريقة أخرى جديدة تكون ذات فاعلية فى التعليم بدلا من الأسلوب التقليدى القديم ، وقد وجدوا بغيتهم فى طريقة عرفها التعليم الانجليزى تسمى طريقة لانكستر Lancagter أو تعليم العرفان (أو القلفوات) Monitoria lSystem

ولأن هذه الطريقة (جديدة) على التعليم المصرى ، فقد خشيت الحكومة أن تعممها مرة واحدة وآثرت الأسلوب صوابا ، وهو أن (تجربها) أولا فى مجال ضيق ومحدود ، فنشأت فكرة انشاء مكتب (تجريبى) سمى بـ (المكتب المستجد) ألحق بمدرسة المبتديان بالقــاهرة ، وكان ديوان المــدراس يرى فى هذا المكتب التجريبى أنموذجا وتجربة يأمل لها النجاح ، اذ « لدى تمركزها وتأسيسها يكون النفع عاما وتحصل ثمرة من هذه المسألة ٠٠ » (٣٢) ٠

وكان الديوان يرى ان القائمين على شئون هذا المكتب يجب أن تتوافر لهم كفــايات خاصــة ، اذ عليهم ان (يمصروا) طريقة اللوحات بأستمال الحروف والأرقام وقطع المطــالعة العربية محل الأجنبية ، والقرآن محل الانجيل ، لذلك ندب أحد معاونى الديوان ويدعى (عبد الرحمن أفندى) ، وقد درس هذه الطريقة للأشراف على تطبيق الطريقة الجديدة بالمكتب ٠ أما المدرسون فقد انتقاهم الديوان ممن عرفوا بالكفاية والتجديد ٠

والتدريس الجيد كما يقال عادة هو الاتصال الجيد ، ويمكن ان ننظر الى حجرة الدراســة وما يجرى داخلها من نشاط تربوى وتعليمى هادف على أنها عالم صغير من عوالم الاتصال فى حد ذاته حيث يتم فيها تبادل مختلف الوسائل بين المدرس والتلاميذ لتوصيل المعلومات والمعنى والفهم وتنمية التفكير والمــهارات والاتجــاهات

والقيم فى مواقف تعليمية هادفة ومن هنا كان اهتمام الفكر التربوى بهذه القضية .

ولا شك ان الوسيلة الرئيسية فى وسائل التعليم التى كانت قائمة هى (الكتاب المدرسى) . وفى البداية ، لم تفكر الحكومة فى أن يكون الكتاب المدرسى أداة يجب ان تتوفر لدى التلميذ ، فتركت الأمر للمعلمين يلقون دروسهم والتلاميذ يكتبون منهم ما يسمعون (٣٣) . ولكن سرعان ما ظهرت خطورة هذه الطريقة فقد كان التلاميذ يأخذون العلم محرفا فى بعض الأحيان ، وكانوا لا يملكون وسائل الاستذكار ، وكانوا اذا تركوا المدرسة ليعملوا فى دوائر الحكومة ومرت عليهم السنون ، لم يجدوا فى أيديهم ما يرجعون اليه فيما كانوا يتعاطونه من الفنون ، حتى اضطرت الدولة كحل لمواجهة هذه المشكلة الى ان تجرى امتحانا للفنيين من موظفيها كل سنة ومن ظهر عجزه أعادته الى المدرسة ليبدأ تعليمه من جديد . وأخيرا بدأ الكتاب المدرسى (كوسيلة تعليمية) ، فاتجهت الدولة الى توفيره للتلاميذ (٣٤) .

وكان لمطبعة بولاق دور خطير فى توفير الكتب المدرسية ، فطبعت فيها كتب مدرسية تتفاوت بين كتب القراءة والمطالعة مثل كتاب (سبحة الصبيان) و (عقلة الصباغ) الى كتب النحو مثل (شرح الأجرومية) و (رسالة الصرف) ، الى كتب الرياضيات مثل كتاب (لمح يسيرة فى علم الحساب) ، الى كتب الطب مثل كتاب (التشريح البشرى) و (قانون الصحة) الى تاريخ قدماء الفلاسفة .. الى غير ذلك من كتب (٣٥) .

واذا كان الفكر التربوى ينظر الى (التقويم) على انه خطوة أساسية فى التوجيه التعليمى ، بيد أنه ــ لظروف كثيرة متعددة ــ لم يعرف واقعنا التعليمى فى هذه الفترة النظام السليم للتقويم ، وكل

ما عرفه هو نظام للامتحانات يعكس ما كان عليه التعليم من أخطاء ، ومن هنا فان الصورة التى يكونها المرء عن الحياة العقلية للطالب المصرى عندما يفحص أوراق الأسئلة ، يتمثل فيها العقل فى شكل صندوق تصب فيه المعلومات كما يصب المـاء فى مستودعه وتبقى فيه الى أن يحين وقت تفريغها منه كما يسحب الماء من المسـتودع ولكن الماء يبقى فى المستودع مستقلا عنه لا يؤثر فى تكوينه (٣٦) ٠

ويبرز الغرض من الامتحانات فى عهد محمد على فى هذه الفقرة التى وردت فى اعلان بالوقائع المصرية عن الامتحان العام سنة ١٨٤٨ التى جاء فيها « لما كان من أصول المدارس الممتحنة أن ٠٠ تختبر براءة كل تلميذ فيما حصله من المعارف والعلوم ٠٠ كان من اللازم فى هذه السنة العميمة الميمنة أن يجرى امتحان التلاميذ (٣٧) ٠٠ » ، فالهدف هو قياس مدى التحصيل ٠

ولكن الملفت للنظر حقا فيما كان يحدث وقت الامتحانات ، هو فتح الأبواب للجمهور لمشـاهدة الامتحانات « وحيث كان أمر الامتحان داعيا الى تقدم التلاميذ فى آدابها ، وموجبا لتكثير العلـوم النـافعة وازدياد أربابها كان جديرا بأن يعلن به لمشـاهدتها من ينتبه » ، وذلك لأن أغلب الامتحانات كانت شفوية ، فهو عبارة عن أسئلة تلقى على التلاميذ ، ويجيب عنها التلاميذ بصوت عال أمام الجميع (٣٨) ٠

العلاقة بين الدولة والتعليم :

كانت كل الدلائل تشير الى ذلك التحول الضخم فى بناء مصر من حيث صيرورتها دولة عسكرية ومن خصائص هذا النوع من الدول انه يتطلب ــ كنتيجة منطقية وحتمية ــ ان تبسط الدولة يدها على موارد الثروة المختلفة فى البـلاد سواء كانت هذه الثروة مادية أم

بشرية حتى يمكن ان توجهها فى خدمة الأهداف العسكرية (٣٩) ٠ ومن هنا وجدنا سياسة (الاحتكار) تطبع السياسة الاقتصادية فى البلاد فى هذا العهد ٠ ولما كان ذلك يتطلب جهازا بشريا معينا فقد كان من الضرورى كذلك أن يبرز على السطح مبدأ جديد وهو قيام الدولة بمهمة التربية والتعليم ٠ وهكذا ـ ولأول مرة ـ أصبح التعليم فى مصر تحت سيطرة الدولة بعد أن ظل طوال العهود السابقة جهدا شعبيا خالصا (٤٠) ٠

ونتيجة لهذا كان لابد من وجود (تنظيم) خاص تكون مهمته (الادارة العامة) للتعليم فتكون ما سمى بشورى المدارس ، وهذا المجلس لم يكن منوطا بالاشراف العام على المدارس فقط ، بل كان عليه الى جانب ذلك اجراء تفتيش شامل على جميع المدارس وترشيح المدرسين ليصادق عليهم ناظر الشورى ، وتعيين جميع صغار الموظفين ، ووضع نظام العقاب والجزاء ، هذا فضلا عن القيام بكل ما يتصل بأعمال التعليم من مكاتبات ٠ ويطلب الى أحد أعضاء الشورى كل ثلاثة أشهر زيادة المدارس وتقديم (جورنال) عنها ٠ أما نظارها ومديروها فيطالبون بتقارير شهرية ترفع الى المجلس ، ويرأس أحد أعضائه الامتحان السنوى الذى يعقد لاختيار الطلبة ويتألف المجلس من رئيس وثلاثة أعضاء دائمين وستة استشاريين، وله سكرتير ليس له حق التصويت وهناك قوانين كثيرة لتنظيم المدارس أعدت باللغة الفرنسية ثم طبعت باللغة العربية (٤١) ٠

وكان التلميذ بالنسبة لديوان شورى المدارس بمثابة (الابن) بمعنى ان تكون الدولة مسئولة عن كل ما يتعلق به حتى فى أدق خصوصيات الحياة المعيشية وليس مجرد التعليم ويتبين لنا هذا من تأمل (الهيئة الادارية) التى نيط بها ادارة العمل ـ مثلا ـ فى المدارس الابتدائية ، فكان لكل مدرسة ناظر يعاونه اثنان من المدرسين ، ووكيل و (طبله جى) وكاتب ، وطاه ، وترزى واثنان

لغسل الملابس وخادمان ، وسقاءان وبواب وحلاق ، وصبى حلاق وكان الغذاء والكساء يقدمان للتلاميذ فى المدرسة ، كما أنهم كانوا يبيتون بها ٠

وفى ظل هذه الفلسفة (العسكرية) كان العقاب صارما لمن يقصر فى الواجبات ، اذ ما دامت الدولة تقدم (كل شىء) التلميذ فى حاجة اليه ، فقد اعتبرت ان من حقهـا انزال أقسى الجزاء لمن لا يحقق الأهداف المرجوة من وجوده بالمدرسة ، ولذلك نجد تراوح العقاب من التأنيب العلنى أولا ، والحجز فى المدرسة ثانيا ، والحجز مع الاقتصار على تناول الخبز والماء ثالثا ، والكرباج أى الضرب على الأقدام رابعا ، والطرد خامسا (٤٢) ٠

أما بالنسبة للتعليم الثانوى (التجهيزى) ، فقد كان لكل مدرسة مدير ، ووكيل ، وثلاثة من مراقبى الدراسة واثنـا عشر مدرسا ، واثنا عشر أستاذا للغات العربية والتركية والفارسية ، وأستاذا للتاريخ وآخر للجغرافيـا ، وثلاثة مدرسين للرسـم ، وأستاذان للخط الثلث ، ومثلهما للخط الرقعة ٠

وعلى المدير أن يتصل بشورى المدارس فى كل ما له صلة بالمدرسة ، ولمراقبى الدراسة سلطة كاملة على المدرسين والأساتذة، وهم مكلفون بحفظ النظام بالمدرسة ، وعلى المدرسـين أن يتصلوا بهم دائما لتلقى تعليماتهم ٠ ويعهد الى المدرسين خاصة بالاشراف على الطلبـة فى غير أوقات الدراسـة ، فيصـحبونهم فى نزهاتهم ويشرفون على العنابر التى ينامون فيها ويتلقى الأساتذة تعليماتهم من المدير والوكيل ٠ أما الموظفون الآخرون فهم النـاظر وكاتب الحسابات والكاتب الثانى ووكيل الخرج و (مخزنجى) (للبياضات) وآخر لباقى الأدوات والطـاهى الأول والطـاهى الثـانى ومساعد الطباخ والسقاء ومساعدوه وخدم الحمامات وخدم الاضاءة والقبانى

و (الترزية) وصانعو الأحذية والغسالون والحلاقون ورئيس الخدم ومساعدوه ، وقارعو الطبـول والنافخون فى الأبواق والبـوابون والحطـابون ٠ وهناك هيئة طبيـة تتكون من طبيب ومسـاعد أول ومساعد ثان وصيدلى ومساعدين له وناظر وكاتب وممرض واثنين من الغسالين وترزى وعامل الصيدلة وفراش المخزن وحلاق وسقاء وبواب (٤٣) ٠

ومـدارس هـذه المرحلة خاضعة أيضـا للنظام العسكرى ، فيعيش الطلبة فى ثكنات ، ويؤلفون ثلاث كتائب ، فى كل منهـا أربع سرايا ، وفى كل سرية ١٢٥ طالبا ، ويحصـل الطلبـة على على ما يناله الضباط من رتب عالية ، ويتولى مراقب الدراسة قيادة الكتائب ، أما المدرسون فيتولون قيادة السرايا ٠ والعقوبات التى كانت تمارس هى : الانذار ـ التأنيب على مسمع من جنود الكتائب ـ عزل الطلبة المذنبين عن غيرهم ـ الانزال من الرتبة ـ الحرمان منها ـ ارتداء السترة بالمقلوب ـ الحجز فى غرفة خاصة ـ الحبس ـ الحبس مع الاقتصار على تناول الخبز والماء ـ الحبس فى غرفة مظلمة (زنزانة) ـ الضرب بالكرباج ـ الطرد من المدرسة (٤٤) ٠

وكان فى كل مدرسة مجلس للتعليم والنظام ، يجتمع فى كل شهر ويقدم تقرير الى شورى المدارس ، ولا يمكن فصل طالب بغير قرار يصدره مجلس ادارة المدرسة بعد أن يسمع من الطالب دفاعه، ولابد أن يصادق شـورى المدارس على قرار الفصـل ٠ ويجب أن يستخدم الطالب فى احدى الوظائف الصغيرة ٠

تعقيب :

لعلنا بعد هذه السـياحة السريعة فى ردهات (السياسـة التعليمية) التى سادت فى مصر فى عهد محمد على ، يحق لنا أن

نتساءل : الى أى حد أعاقت أو سهلت الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة الطريق أمام الفكر التربوى المصرى ؟

الحق اننا باستخدامنا عبارة (السياسة التعليمية) ربما نكون قد أوحينا بجزء غير قليل من الاجابة ٠ فالتفكير (التنظيرى) و (التفلسف) التربوى من قبل المربين والمفكرين لم يكن له ـ بعد ـ وجود ملموس فى ساحة التعليم ، وانما ما وجدناه هو ـ كما قلنا من قبل ـ (فكر متضمن) ٠٠ مستتر ، هو بتعبير أدق فكر (رسمى) و (حكومى) ، وهو ما يعبر عنه عادة (بالسياسة التعليمية) ٠ وما دامت المسألة اننا أمام فكر رسمى حكومى ، يصبح هناك نوع من التوافق ـ الى حد ما بين هذا الفكر وبين الواقع السياسى والاقتصادى والاجتماعى ، خاصة ونحن نعلم علم اليقين ان السلطة السياسية فى كل المجتمعات وعبر مختلف العصور تحرص دائما على أن تتوسل بالتعليم للتمكين لسياستها والمحافظة على نظامها ٠

وهكذا نجد أن الفترة التى بدأت بتولى محمد على حكم مصر حتى نكسة ١٨٤٠ كانت مناخا طيبا أعان الفكر التربوى المصرى (فى صورته الرسمية) على الحياة ، فقد وقف على رأس الدولة رجل تعرض ل (التحديث) و (التحضر) مهما اختلفنا معه فى وجهات النظر الخاصة بأهدافه من هذا التحديث ، وهل كان يريد به مجدا شخصيا أم رفاهية الانسان المصرى ٠ لهذا استدعى العديد من الخبراء والأساتذة الأجانب الذين بذروا العديد من بذور التقدم والتحديث فى مصر ، وأرسل البعثات الى عدد من الدول الأوربية ، وأنفق الكثير على استحضار الكتب العلمية وشجع على ترجمتها وادخال الكثير من الميادين الحديثة فى التعليم التى لم يكن لها

وجود من قبل ، ووقف بالمرصاد لكل محاولة لاستعمار مصر وبذل الكثير فى سبيل تدعيم كيانها وابراز استقلالها (٤٥) ٠

لكننا على الرغم من كل هذا لا نستطيع أن ننسى له جانبا آخر ، هو انه وقف بالمرصاد لكل محاولة نقد وتفكير مستقل خارج نطاق ما يريد ٠ ان هذه زلة لا تغتفر بميزان التاريخ ، وذنب غير مغفور ، يستطيع أن يزن بمفرده العديد من الحسنات الأخرى وخاصة فى هذا المجال الذى نتحدث عنه وهو مجال الفكر ، فالمناخ الحقيقى الذى يمكن الفكر من الازدهار والنمو والاستمرار انما هو الحرية والديمقراطية ، ولعل هذا يفسر لنا كيف انه عندما انهار الصرح المادى الذى بناه محمد على تهاوى التعليم معه تماما لانه لم يرب الشخصية المستقلة الناقدة الحرة التى تستطيع أن تقف لتحمى البناء من الانهيار ، أو تسرع ـ فى حالة الانهيار ـ فى بناء غيره ٠

الهـــوامش

١ ـ أبو الفتوح رضوان وآخرون : **الكتاب المدرسى** ، القاهرة ، الانجـــلو المصرية ، ١٩٦٢ ، ص ٧٤ ٠

٢ ـ شفيق غربال : **محمد على الكبير** ، القاهرة ، دار الهلال ، سلسلة كتاب الهلال (٤٣٠) أكتوبر ١٩٨٦ ، **ص ٩٨** ٠

٣ ـ **المرجع السابق ، ص ٩٩** ٠

٤ ـ المرجع السابق ، نفس الصفحة ٠

٥ ـ سعيد اسماعيل على : **تاريخ التربية والتعليم فى مصر** ، القـــاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٥ ص ٣٤٦ ٠

٦ ـ أحمد عزت عبد الكريم : **تاريخ التعليم فى عصر محمد على** ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٣٨ ، ص ٥٢٤ ٠

٧ ـ المرجع السابق ، ص ٥٢٥ ٠

٨ ـ المرجع السابق ، ص ٣٢٢ ٠

٩ ـ المرجع السابق ، ص ٥٠٠ ٠

١٠ ـ جمال الدين الشيال : **تاريخ الترجمة والحركة الثقافية فى مصر فى النصف الأول من القرن التاسع عشر** ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٥٥ ، ص ص ٥٥ ـ ٥٦ ٠

١١ ـ محمد فؤاد شكرى وآخرون : **بناء دولة مصر محمـــد على** ، (تقرير **بورنج**) ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٤٨ ، ص ٦٣٦ ٠

١٣ ـ تاريخ التعليم فى عصر محمد على . ص ٤٩٥ ٠

١٤ ـ المرجع السابق ، ص ص ٥٢٠ ـ ٥٢١ ٠

١٥ ـ المرجع السابق ، ص ٦٤٣ ٠

١٦ ـ المرجع السابق ، ص ص ٦٥١ ـ ٦٥٢ ٠

١٧ ـ زينب حسن حسن : **دراسة للفكر التربوى فى مصر من سنة ١٨٠٥ ـ ١٨٨٢** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٥ ، ص ١٠٩ ٠

١٨ ـ أحمد تيمور : **أعلام الفكر الاسلامى فى العصر الحديث** ، القاهرة ، لجنة نشر المؤلفات التيمورية ، ١٩٦٧ ، ص ٢٨ ٠

١٩ ـ زينب حسن ، مرجع سابق ، ص ١٠٩ ٠

٢٠ ـ المرجع السابق ، ص ١٢٠ ٠

٢١ ـ تاريخ الجبرتى ، ص ٩٥٢ ٠

٢٢ ـ تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، ص ٢٢٨ ٠

٢٣ ـ المرجع السابق ، ص ١٧٨ ٠

٢٤ ـ زينب حسن ، مرجع سابق ، ص ١٢٦ ٠

٢٥ ـ جمال الدين الشيال ، تاريخ الترجمة فى الحركة الثقافية فى مصر ، ص ٢٩ ملحقات ٠

٢٦ ـ أبو الفتوح رضوان : التاريخ فى منهج الدراسة بمصر ٠ فصل وضعه المترجم فى ترجمته لكتاب : هنرى جونسون : **تدريس التاريخ** ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٥ ، ص ٩١ ٠

٢٧ ـ أبو الفتوح رضوان : **تاريخ مطبعة بولاق** ، القاهرة ، المطبعة الأميرية ، ١٩٥٣ ، الملحق العاشر ، ص ص ٤٤٦ ـ ٤٧٩ ٠

٢٨ ـ جمال الدين الشيال : تاريخ الترجمة ، ص ٢٧ ٠

٢٩ ـ زينب حسن ، ص ١٣٤ ٠

٣٠ ـ أبو الفتوح رضوان وآخرون : الكتاب المدرسى ، ص ٨ ٠

٣١ ـ المرجع السابق ، ص ٨٩ ٠

٣٢ ـ تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، ص ٢٠٦ ٠

٣٣ ـ أبو الفتوح رضوان : الكتاب المدرسى ، ص ٧٥ ٠

٣٤ ـ زينب حسن ، ص ١٧١ ٠

٣٥ – أبو الفتوح رضوان ، تاريخ مطبعة بولاق ، ص ص ٤٤٦ – ٤٧٩ .

٣٦ – اسماعيل القباني : محاضرة ألقاها بالجمعية الجغرافيـــة مساء يوم الاثنين ١٩٣٨/١٢/٢٦ . ونشرت في : **مشكلة الامتحانات في مصر** ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٣٩ ، ص ص ٣٢ ، ٣٣ .

٣٧ – تاريخ التعليم في عصر محمد علي ، ص ٥١٠ .

٣٨ – المرجع السابق ، ص ٥١٢ .

٣٩ – سعيد اسماعيل علي : تاريخ التربية والتعليم في مصر ، ص ٣١٨ .

٤٠ – بناء دولة مصر محمد علي ، (تقرير بورنج) ، ص ٦٣٧ .

٤١ – المرجع السابق ، ص ٦٤٠ .

٤٢ – المرجع السابق ، ص ٦٤٣ .

٤٤ – المرجع السابق ، نفس الصفحة .

الفصل الرابع

شروق الفكر

تمهيـــد :

اذا كنا قد اجتهدنا فى محاولة (استنباط) معالم (سياسة تربوية) من خلال استقراء حركة الواقع التربوى فى مصر طوال العهود السابقة منذ أواخر العهد العثمانى حتى أواخر عهد محمد على ، فاننا قد لا نكون فى نفس الحاجة الى بذل نفس الجهد فيما بعد ذلك • لأننـــا بدأنا نشـــهد لأول مرة كتابات تربوية متخصصـــة كتبهـــا علماء ومفكرون ورواد بغيـــة التنظير التربوى والبحث عن المفاهيم والمشكلات والقضايا التربوية التى تهم عملية بناء الانسان فى المجتمع المصرى • اننا هنا ازاء (فكر صريح) لا (فكر متضمن) •• ازاء (فكر خاص) بطلائع المثقفين • ولا يعنى هذا ألا نعنى بالسياسة الرسمية ، كلا ، فبالنسبة لمصر بالذات حيث تلعب الدولة دائمـــا الدور الرئيسى والذى تدور حوله ردود أفعـــال المثقفين ، لابد من وضع هذه السياسة الرسمية فى دائرة الضوء ، ليس هذا فحسب، بل وفى مركزها •

عـــوامل التغيـــير :

عندما اشـــتد النضـــال بين محمـــد على والسلطان العثمانى (محمود الثانى) ، تدخلت الدول الأوربية كى تضع حدا لتحديد العلاقات التى يجب أن تقوم بينهما • ويتضح من استقراء الوثائق

الخاصــة بهذا التحــديد ان الدول نجحت نهائيا فى تقرير المبــدأ الجوهرى الذى أرادت منه خدمة مصالحها الذاتية قبل أى شىء آخر وهو بقاء مصر جزءا من الامبراطورية العثمانية على الرغم من اعطاء أسرة محمد على الحكم الوراثى بها ، وان الدول الأوربية اشتركت اشتراكا فعليا فى تحديد (الوضع) النهائى مما أكسب التسوية صبغة دولية ظاهرة بمقتضى معاهدة لندن فى ١٨٤٠/٧/١٥ (١) ٠

وقد جعل الخديو اسماعيل نصب عينيه تحرير مصر من قيود السيادة التركية التى فرضتها عليها معاهدة لندن ، أى أنه أكمل العمل الذى بدأه محمد على ولكن الفرق بينه وبين جده ان محمد على كسب لمصر حقوق الاستقلال بقوة الجيش المصرى ، أما اسماعيل فقد اعتمد على سلاح المال والرشوة يبذلها لرجال الآستانة ليحصل على الفرمانات التى وســع بهــا نطاق الاستقلال (٢) ٠ وما أن بدأ الاحتلال البريطانى فى مصر من يوم واقعــة (التل الكبير) فى ١٤ سبتمبر ســنة ١٨٨٢ حتى تحــولت (الوصاية الدولية) الى (وصاية بريطانية) لها الكلمة الفعلية على مقدرات البلاد ، وان ظلت (التبعية لتركيا) من الناحية الشكلية البحتة ٠

واذا كان محمد على قد تميز بالحذر والحرص بالنسبة لنشاط الأجانب الاقتصادى ، فان خلفاءه لم يكونوا كذلك ، ويعود هذا الى ازدياد الضغط الأوربى عليهم من ناحية ، فضلا عن أنهم لم يكونوا فى مســتوى قوته وشخصيته ٠٠ ومن ناحيــة أخرى فقــد كانت تنقصهم القوة القادرة على الصمود (٣) ٠

وعنــدما تولى سعيد الحكم ، فتحت الأبواب على مصراعيهــا فولجها الباحثون عن الذهب والطامعون فى المال من الأجانب ، ولم يكن اسماعيل الذى تولى بعده أقل منه سفها وطيشا وبذلك تجمعت كل الظروف أمام الرأسمالية العالمية لتدل على انها ستجد فى مصر

أرضا خصبة يمكن أن تمارس عليها عملياتها المالية مستنزفة أكبر قدر ممكن من المال · واذا كانت الرأسمالية العالمية قد استطاعت أن تغرق حكام مصر فى أحابيل الديون لتستطيع بذلك أن تتحكم فى ميزانيتها ، واذا كان الاحتلال البريطانى قد ظهر لتدعيم هذه السيطرة ، فان أوجه النشاط الذى مارسه الرأسماليون الأجانب فى مصر يضع أمامنا صورة أخرى تبلغ من بشاعة الاستغلال حدا يفوق كل حدود التشاؤم (٤) ·

وعلى الرغم من أن براعم الرأسمالية المصرية قد بدأت تتفتح فى نفس العهد الذى بدأت فيه الرأسمالية الأجنبية فى الظهور على مسرح المجتمع المصرى ، الا انهـــا لم تكن تســاويها قوة وشراهة ونوعا ، فقد كان القــرن التـــاسع عشر بداية لهــا بينما جــاءت الرأسمالية الأجنبيــة الى مصر فى ذلك الوقت وقد اشــتد ساعدها وبلغت من القوة والشراسة مبلغا مكنها من أن تفرض سيطرتها على الجزء الأكبر من العالم ، وقد فرض هذا نوعية خاصة على الرأسمالية المصرية ، فما دام الطرف الأقوى يسيطر بصفة أساسية على كل مظاهر النشاط التجــارى والصناعى والى حــد بســيط النشـــاط الزراعى ، فقد اتجهت الرأسمالية المصرية الى المجال الزراعى لأنه لا يشكل حلبة سباق حقيقية مع الرأسمالية الأجنبية ، وأصبحت ــ خلافا لنشأة الرأسمالية الأوربية فى مجال التجارة والصناعة ــ ذات طبيعة زراعية (٥) ·

واذا كان الاقتصاد المصرى قد قام على سياسة الاستقلال والتوجيه والاحتكار فى عهد محمد على ، فان الرأسمالية الأجنبية والاستعمار العالمى استطاعا أن يقضيا على هذه السياسة خاصة وان هذا يتفق مع الاتجاه الذى ساد أوربا فى هذه الفترة حيث علا سلطان المبادىء الليبرالية فى ميادين الاقتصـــاد والســياسة ، وأخــذت الحيــاة الاقتصادية تتحرر من القيود وساد مذهب حرية التجارة · وتعاونت

القوى الأجنبية على أن تحتل مصر موقعها فى سياسة التخصص ، والتخصص هنا هو تخصص فى الزراعة ٠

ولعله من الجوهرى ونحن بازاء دراسة لحركة الفكر التربوى ، أن نقف لنتساءل عن مدى سلامة الأسلوب الذى اتبعه اسماعيل بغية (تحضير) و (تحديث) مصر على النمط الأوربى لقد تصور ضرورة أن يتم ذلك بأن يقيم مدنا أوربية النظام فى طرقها وعماراتها وفى بساتينها ، فما يلبث المقيمون بها أن يصطبغوا بالحضارة الأوربية ٠ كذلك تصور ان تدخل أحدث المخترعات والنظم كالسكك الحديدية والبريد والتلغراف ، فما يلبث الناس أن يفهموا هذه الاختراعات ويصيروا كأصحابها ، ووجوب أن نعلم جماعة من النشء أن يكونوا واسطة احتفاظ بمظاهر الحضارة هذه (٦) ٠ ولم يكن هناك ما هو أبعد عن الخطأ من هذا ، فقد فعل هذا وغيره دون أن يضع اعتبارا لأفراد الشعب العديدين الرازحين تحت وطأة الاستبداد والاستغلال وذوى البطون الخاوية والأجساد العارية ٠ وهو عندما يقتبس وينقل عن أوربا يقتصر فى أغلب الأحوال على القشور دون اللباب ٠٠ على الشكل دون المضمون ، وكيف كان يمكن لكل هذا أن يتم ويؤتى أكله والمال المصرى ، وهو بمثابة الدم الذى يجرى فى عروق المجتمع ، كان يتسرب بغزارة ليصب فى جيب الاستعماريين ٠

العملية التربوية عملية تكاملية :

بطبيعة الحال ، فان الفكر التربوى الذى نعرض له فى الفترة التى تولى فيها حكم مصر عباس الأول ثم سعيد ثم اسماعيل ، فأوائل عهد توفيق ، يعسر أن نزعم انه وليد نفس الفترة وانما هو فى حقيقة الأمر نتاج تلك الحركة الثقافية واسعة النطاق التى رأيناها فى سنوات حكم محمد على ٠

واذا كنا نحاول التأريخ للفكر التربوى (المصرى) ، فاننا أيضا لا نستطيع أن نزعم ـ بالنسبة لهذه الفترة بالذات ـ انه كان مصرى الأب والأم ، اذ لابد للفكر وهو ما زال بعد فى المرحلة الجنينية ، أن يأخذ أكثر مما يعطى ، بمعنى تأثره بمن سبقونا فى مضمار التعليم بصفة خاصة والحضارة بصفة عامة .

ومن الأمثلة التى تبين لنا هذا بوضوح ، هذا المعنى الذى يسوقه رفاعة الطهطاوى لمعنى التربية ، فهو اذ يقول « عرف بعضهم التربية بأنها .. » انما يشير بذلك الى انه ليس صاحب التعريف . كما انه لا ينقله كمقدمة للقيام بعملية نقد ومقارنة ليخلص برأيه هو كما يفعل الباحثون المحدثون عادة ، ولا نستطيع أن نعيب الرجل فى هذا ولا نطالبه بأكثر مما فعل ، اذ يكفيه فخرا ريادته لتقديم مثل هذه الأفكار الى الثقافة المصرية بعد طول ركود استمر قرونا طويلة .

والطهطاوى بعد أن ينقل التعريف يقوم بشرحه وتحليله وبيان ما ينطوى عليه من المعانى والدلالات وما يؤدى اليه من نتائج ، وعلى هذا يمكن أن نعتمد على انه تبنى هذا التعريف واعتقد فى صحته ، يقول التعريف ان التربية هى « تنمية أعضاء المولود الحسية من ابتداء ولادته الى بلوغه حد الكبر ، وتنمية روحه بالمعارف الدينية والمعاشية » (٧) .

وهكذا نظر رفاعة الى التربية نظرة شاملة فجعل موضوعها الطفل من ساعة أن يولد الى أن يتم نضجه ، وجعلها تشمل هذا الطفل من ناحيتيه الحسية والعقلية ، وزاد على ذلك انه جعل التربية عملية تؤدى الى تغير فى قدرات الفرد الى الأحسن والأصلح وتزويده بالمهارات التى تمكنه من كسب قوته .

ثم يزيد رفاعة الطهطاوى الأمر ايضاحا فيذهب الى ان هذا التعريف يعنى ان لتغذية الطفل ثلاثة أنواع من الغذاء مختلفة الموضوع :

الأولى : تغذية المراضع للأطفال بالألبان ·

الثانية : تغذيتهم بارشاد المرشد بتأديبه ·

الثالثة : تغذية عقولهم بتعليم المعارف والكمالات · وهذه وظيفة الأستاذ العربى ، كما ان ما قبلها وظيفة المرشد المتولى أمر الصبى ·

واذا كان البعض يظن ان التربية عملية سهلة بسيطة يمكن لأى انسان أن يقوم بها وبأى طريقة ، فان الطهطاوى يسارع الى نفى ذلك مبينا انها ــ حتى تتم بصورة حسنة ــ لابد وأن تحظى بأكبر قدر من اهتمامنا وتقديرنا ، ولابد أن نقيمها وفق ما ينبغى أن تقوم عليه من أسس وأصول « انهـا فى الحقيقة وعند التأمل تستدعى عظيم اهتمـامه وعنايته وسلوك وأصـــول مقررة وآداب محررة » (٨) ·

وهـكذا يكامل الطهطـاوى بين التربية الجسـمية والتربية الخلقية والتربية العقلية متقـدما بذلك خطوات كبرى الى الأمام بالقياس الى الفكرة الشائعة التى عرضنا لها فى عهد محمد على · ولا يقف الأمر عند هذا الحد ، بل يذهب الى أنها تنصب على الاناث كما تنصب على الذكور ، سابقا بذلك عمره بعشرات السنين وهى فى كل هذا وذاك لابد أن تبنى (طبق أصول معلومة) ·

ولم ينظر رفاعة الى التربية على أنها عملية فردية تقتصر على نمو التلاميذ وتحقيق السعادة والنجاح لهم كما فعل أصحاب التربية القديمة وغلاة التربية الحديثة ، وانما نظر اليها على أنها عملية

اجتماعية غايتها رفع مستوى الحياة فى الجماعة وتحسين طريقة حياة الأمة ، بل سار خطوة بعد هذا المعنى فنص على أن التربية يجب أن تلتمس موجهاتها من أحوال الجماعة ، من نظمها وقوانينها ومشكلاتها ومقوماتها (٩) يقول رفاعة فى هذا المعنى : « وحسن تربية الآحاد ذكورا واناثا وانتشار ذلك فيهم ، يترتب عليه حسن تربية الهيئة مجتمعة ، يعنى الأمة بتمامها ·· وتكون تربية الأولاد بحسن موافقة أحوال الأمة وطريقة ادارتها وأحكامها لينتقش فى أفئـــدة الصـــبيان الاحســـاس ، والأصول الحســـنة الجارية فى أوطانهم ·· فاذا كانت (الدولة) زراعية أو تجارية أو بحرية أو ما أشبه ذلك ، كان مدار التربية الصحيحة مبنيا على ذلك ، وبالجملة فالأمة التى تتقدم فيها التربية بحسب مقتضيات أحوالها يتقدم فيها أيضا التقدم والتمدن على وجه تكون به أهلا للحصول على حريتها بخلاف الأمة القـــاصرة التربية ، ان تمـــدنها يتأخر بقـــدر تأخر تربيتها » ·

أما بالنسبة لجمال الدين الأفغانى ، فقد نظر الى التربية من زاوية أخرى ، فكما ان الصحة البدنية انما تنشأ من توافر الانسجام والتناسق والتكامل والترابط بين قوى البدن ووظائفه ، فكذلك الصحة النفسية أو الخلقية أو الانســـانية وهى ما يسميه (روح الكمال الانسانى) فى مقابل (روح الحياة البدنى) تنشأ من توافر الانســـجام والتوافق والتناسق والكمـــال والترابط بين الخطوط الأخلاقية والنفسية المتقابلة فى الانسان ، والقيام بتوفير هذا ، هو نفسه عملية التربية (١٠) ·

والذى يلفت النظر حقا فى آراء الأفغانى فى هذا الشأن ، تأكيده على ضرورة أن يقـــوم العمل التربوى على أصـــول وقواعد مما يماثل ما نطلق عليه اليوم بـ (أصول التربية) ، فهو يضرب المثل بالطب ، فيقول ان الطبيب لن يكون طبيبا حتى يكون على علم

بالعلوم التى تقوم عليها عملية (التطبيب) ، كعلم التاريخ الطبيعى وعلوم النباتات « ليعلم خواصها ويميز نافعها من ضارها » ، وكذلك لابد من معرفته لعلل الأمراض وأسبابها وكيفياتها من شدة وضعف، وتاريخها حتى يعالج كلا بما يليق به « فان جهل من ذلك شيئا ، كان فقده خير من وجوده » (١١) ٠

وكما لزم للطبيب أن يكون عالما بالتاريخ الطبيعى والنباتات والحيوانات وعلل الأمراض وأسبابها ،كذلك يلزم للمربى أن يكون عالما بتاريخ الأمة التى قام بارشاد أبنائها وتاريخ غيرها من الأمم أيضا وأن يكون مطلعا على درجات ترقيها ودرجات تدنيها فى جميع الأزمان » وهو ما نسميه اليوم بالأصول التاريخية للتربية ٠ كذلك فالمربى مطالب بأن « يسبر أخلاقها (الأمة) بمسبار الحكمة ليعلم أسباب أمراضها النفسية ويقف على درجات الداء وتمكنه وأنه حديث أو قديم ، قوى فى النفوس أو ضعيف ، وما هو العلاج اللائق بكل صنف (حالة) » (١٢) ، ، وهذا ما نطلق عليه اليوم اسم (الأصول الاجتماعية للتربية) ٠

ويظهر الأفغانى وعيا صريحا بالخطر الذى تلعبه التربية ويلعبه المربون فى المجتمع ، فهؤلاء اذا أصبحوا من ذوى الاستقامة والفضيلة ، مرتفعى الهمم أولى مقاصد عالية لا يبيعون الفضيلة بحطام الدنيا ولا بالتقرب والتزلف الى الأمراء والكبراء فهؤلاء هم المربون حقا « فان رزقت الأمة بمثلهم فبشرها بالسعادة ، وان رزقت بمتطببين لا أطباء يصعد على منابر النصح فيها الجهلة والأغبياء ، فأنذرها بالعناء والشقاء ، فان المرشد الضال والنصوح الجاهل يودع النفوس رذائل الأخلاق باسم انها فضائل ويغرس فيها جرائم الشر باسم أصول الخير » ٠ ولربما كان مقصده حسنا ولا يريد الا خيرا ، ولكن جهله يعميه عن سلوك طريقه ويبعده عن اتخاذ وسائله « فتنقع الأرواح فى الجهل المركب ، وهو أشر من

الجهل البسيط .. فلا ريب أن عدم هؤلاء المرشدين خيرا من وجودهم » .

ويشير الأفغاني الى (الثقافة) باعتبارها (المعين) الذى تغترف منه العملية التربوية موجهاتها ، وهو لا يذكر هذا المصطلح صراحة ، وانما يسميها (آداب) ، فيذكر أن آداب الأمة هي أكثر قطاعاتها حساسية وشفافية وأكثر قدرة على أن تلتقط كل ما يعتمل فى نفسية هذه الأمة وخصال أبنائها وطبائع شعبها من عادات وقيم وقواعد تواضعت عليها فى السلوك والتصرفات ، ومن هنا كانت هذه الآداب ديوان أخلاق هذه الأمة عن جدارة واستحقاق . وترتفع درجة صدق الأفغاني وعبقريته عندما يقول ان « لكل انسان آداب ومن هذه الآداب تحصل ملكة الأخلاق » . وهو هنا لا يجعل الآداب مرآة للخلق فحسب ، بل يعتبرها مصدرا لتكوين الأخلاق وبلورتها وحصولها ، ومن ثم فانه يقف فى صف الذين يرون للآداب قيمة تعليمية ودورا فى بناء الفرد والمجتمع وتغيير وجه الحياة (١٣) .

مسئولية التعليم بين هيمنة الدولة والمشاركة الشعبية :

اذا كان عهد محمد على قد أبرز سطوة الدولة وهيمنتها على التعليم المدنى الحديث ، فان هذا المبدأ قد شهد من الاهتزاز فى الفترة التالية لأسباب ربما تبدو ديمقراطية لأول وهلة ، ولكنها فى حقيقة الأمر كانت ضرورة بالنسبة للدولة فى وقت بدأت فيه الديون الأجنبية تحاصرها من كل جانب فلا تجد فى يديها ما تنفقه على المرافق الاجتماعية المختلفة .

وقد أقر الطهطاوى مبدأ هيمنة الدولة على التعليم وبرز ذلك فى مشروع انشاء المكاتب الأهلية الذى تقدم به هو وأدهم باشا الى الخديو سعيد « لأن الأغنياء ولو كانوا يقتدرون على تربية

أولادهم وبذل ما عندهم من الأموال لتحصيل رفاهية عيالهم ، الا أنهم لا يعرفون الطرق الموصلة الى ذلك ، ولا حسن السلوك فى التربية والتعليم بأحسن مسالك ، وكذلك الفقراء محرومون من الميسرة والاقتدار وبينهم وبين التربية والرفاهية لضيق المعيشة أخطار ، فوجب توسط الحكومة التى هى كالأب للفريقين وصار التوسط فيها باعانتها على ذلك من قبيل فرض العين » (١٤) ٠

ولما أبدى أعضاء مجلس شورى النواب فى عهد اسماعيل (١٨٦٦) رغبتهم فى انشاء مدارس جديدة يستغنى بها عن المكاتب الأهلية القائمة بالقاهرة والاسكندرية ، طلبوا اخضاعها لرقابة الدولة ممثلة فى ديوان المدارس ، تمهيدا لاصلاحها ورفعها الى مستوى المدارس النظامية الأخرى (١٥) ٠

وأقر على مبارك هذا المبدأ ، بل واتخذ من الاجراءات ما يكفل تنفيذه لا على مكاتب القاهرة والاسكندرية فقط ، بل على كل المكاتب بمصر ، اذ جاء بلائحة رجب التى ارتبطت باسمه : « فجميع المدارس والمكاتب سواء بالقرى أو البنادر تكون تحت أصول تنظيمية وترتيبات حسنة منتجة وامتحانات سنوية وملاحظات وتفتيشات من طرف الحكومة ، وهذا لتحسين حالهم واستقبالهم ومنفعتهم الخصوصية العائدة اليهم مع المنفعة العمومية على الحكومة من تهذيب رعاياها واصلاح حالهم ووجود التعاون بينهم ومعاونتهم لأوطانهم » (١٦) ٠

لكن هذا النفر من المفكرين بدأوا ـ فى ظل الظروف السياسية والاقتصادية الضاغطة يبرزون رأيا آخر ، ذلك انه كان للدولة أن تراقب وتشرف على التعليم ، الا انها لا ينبغى أن تتكفل هى بكل جوانبه ونواحيه ، فهناك من الجوانب ما يستطيع الشعب تحمله والمشاركة فيه وهى الجوانب المالية بالذات ، اذ أن مشاركته فيها

تتيح الفرصة ـ كذا ـ للدولة فى التوسع فى التعليم خاصة وأنها تنوء بعبء الديون ٠

ومن هنا فقد وضعت قرارات مجلس شورى النواب مبدأ ان التعليم الابتدائى واجب قومى لا تختص به الحكومة وحدها ، بل يجب أن تتضافر قوى الحكومة والشعب فى سبيل نشره وانجاحه ، الحكومة بما تملك من الوسائل الفنيــة فى وضع المناهج وتقديم المعلمين والمفتشين والمكاتب ٠٠ الخ ، والشعب بما يملك من أسباب التأييد القومى وما يملك أغنياؤه من مال ٠

على أن هذا المبدأ قد سار بعد ذلك خطوة أخرى أدت الى نكسة حقيقيــة فى ديموقراطيــة التعليــم فى مصر ، وذلك بتحميــل أهالى التلاميذ دفع رسوم دراسية بحجة جعلهم يشاركون الدولة المسئولية عن التعليم ٠ واذا كان على مبارك قد سبق باقرار هذا المبدأ ، الا انه لم ينص على طريق واضحة لتنفيذه ، ولهذا فقد تعطل تنفيذه ٠ أما رياض باشا فقد وضع خطة قسم بمقتضاها التلاميذ فى المدارس الى فريقين : فريق بالقسم الداخلى ، وفريق بالقسم الخارجى ٠ وقسم كل فريق ثلاثة مستويات ، فتلاميذ المستوى الأول هم من أبنـــاء الأغنياء ، وتلاميذ المستوى الثانى من الطبقة المتوسطة ، أما تلاميذ المستوى الثالث فهم أبناء الفقراء ، وتلاميذ المستوى الثالث بالقسم الداخلى وهم (الأيتام والفقراء) فتتكلف الحكومة جميع نفقاتهم ، أما تلاميذ تلاميذ المستوى الثالث بالقســم الخارجى ، فلا يدفعون للحكومة فى مقابل تعليمهم شــيئا وانما يلتزمون بأدوات التعليم والمأكل والملبس ٠ أما تلاميذ المستويين الأول والثانى سواء من القسم الداخلى أو القسم الخارجى فهم الذين يؤدون للحكومة نفقات تعليمهم ومقامهم بالمدارس (١٧) ٠

وعلى المستوى الشعبى ، كانت قد تكونت جمعية سنة ١٨٧٩ باسم (اتحاد الشبيبة المصرية L'Union de jennese Egyptienne يسميها جورجى زيدان (جمعيـة الشبان) (١٨) فقد تقدمت فى سبتمبر بتصـوراتها عن اصـلاح البلاد وأرجعت ما كان قائما من مشكلات الى عدم كفاية التعليم العام على الرغم مما للتعليم من أثر بالغ فى رقى البلاد « اذ هو الوسيلة لأن يفهم الشعب الاصـلاحات ويتقبلها وينصب نفسه حارسا عليها » • وذهبت الجمعيـة الى أن الدولة فى مصر ـ حيث البـاعث الشخصى منعدم ـ عليهـا واجب العناية بنشر التعليم وجعله ملائما لحاجات البلاد • ولما كانت الدولة لا تجد فى ميزانيتها من المال ما يكفى لتحقيق هذه الغايات « فينبغى أن ينهض (الأهالى) أو الحكومات المحلية بنصيبهم فى نفقات التعليم• أما التعليم نفسه فيجب أن يكون حرا لكل فرد أن ينشىء مدرسـة ويعلم فيها ما يشاء فى حدود الأخلاق العامة ، وعلى أن تحتفظ الدولة بسلطة منح الاجابات والدرجات العلمية » (١٩) •

تعميـم التعليـم أم نشره ؟

المبدأ الديموقراطى فى التعليم يقتضى أن ينال كل مواطن حقه فيه بغض النظر عن أية عوائق من جنس أو رأى أو لون أو مال ، ومن ثم فلابد ـ فى ظل هـذا المبـدأ من (تعميم التعليم) لكننا لا نستطيع القول بأن هذا المبدأ كان أساسا من الأسس التى قام عليها التعليم المصرى فيما قبل الاحتلال البريطانى ، انما كان الأمر القائم هو (نشر التعليم) حيث لا يقتضى الموقف هنا أن يصل الى (كل) الناس أو حتى (معظمهم) •

ولم يكن عبـاس الأول مؤمنا بفكرة تعميم التعليم على وجـه الاطلاق ، بل ولا حتى نشره ، الى الدرجة التى جعلته يلغى ما تبقى

من المدارس التي أنشأها محمد علي ، فأصدر أمره في ٤ جمادى الأولى سنة ١٢٦٥ هـ (مارس ١٨٤٩) « بما ان مدرسة المبتديان الكائنة بالمحروسة وجدت الأن كافية لأداء مطلوب المدارس الميرية ، فصار الآن لا لزوم لمكاتب المبتديان الكائنة بالاقليم بطرف الميرى (أى على نفقة الحكومة) وصار مقتضى أبطالهم » (٢٠) . فلم تكن القضية : ما هي احتياجات المجتمع ؟ وما هي الشروط اللازمة لتطويره وتقدمه ؟ وانما هي : ما هي حاجة الحكومة من الكتبة ؟ ففي ضوء هذا رأى انه يكفي أن توجد مدرسة واحدة لأن (الحكومة) في ضوء تقلص وظائفها الاجتماعية والاقتصادية لا تحتاج الا الى بضع عشرات من صغار الكتبة .

ثم لاحت الفرصة للفكرة أن تطل برأسها على استحياء شديد في عهد سعيد على يد كل من أدهم باشا ورفاعة الطهطاوى ، فاذا كان محمد على قد حالت الظروف بينه وبين تعميم التعليم ، فقد أملا أن تتاح في هذا العهد ، اذ ذكر رفاعة « وأما تربية الأهلية (الجماهير) وادخال المعـارف في أفراد مراتب الرعيـة على اختـلاف درجاتهم والتسوية بين الأعيان والرعاع في مادة التعليم الأهلى ، فلم تساعده (محمد على) المقادير على كمال الالتفات اليه وقضى قبل تكميله نحبه رحمة الله عليه » (٢١) . وتقدما بمشروع لنشر المكاتب في البلاد ، ولكن التجسيد الفعلى لم يحدث مع الأسف الشديد .

أما على المستوى الشعبي ، فما ان ترامى الى أسماع النـاس ما أبدته الدولة من رغبة في نشر التعليم (والله أعلم بمدى صدقها في ذلك) ، حتى أسرعوا مؤيدين طالبين تعليم أولادهم ، فقد جاء في وثيقة مؤرخة بتاريخ ١٣ جمادى الأولى سنة ١٢٧١ هـ ما يلي :

« انه صار مسموعا لكافة الأهالى انه مصمم على انشاء وفتح مكاتب أهلية عمومية من لدن المراحم الخديوية شفقة على الرعية على

طرز المكاتب الميرية فى التعليمات النافعة لأبناء الأهالى فى المعاش والمعاد ، ولا سيما القرآن الشريف وحسن الحظ وخلافه من المعارف النافعة ، وان هذه المكاتب مرتبة ومنظمة ·· وان التلاميذ أولاد الأهالى أغنياء وفقراء أبناء ترك وأبناء عرب ، يدخلون فى المكاتب بالطوع والاختيار لكسب التربية والرفاهية وتهذيب الأخلاق ·· نحن الواضعين أسماءهم أدناه ·· رغبنا بأن نعرض للأعتاب السنية الى ميلنـا بالطبع لوضع أولادنا فى مكتب الجمالية لأجـل اكتساب التعليم والتربية » (٢٢) ·

لكنا ينبغى أن ننبـه الى أن الأمر هنـا كان (نشرا) للتعليم لا (تعميما) له ·

وعندما صدرت اللائحة الداخلية لمجلس شورى النواب فى ٢٢ أكتوبر سنة ١٨٦٦ نبه العضو (اتربى بك أبو العز) زملاءه الى نص المادة (٦١) من اللائحة التى تقول : (٢٣) « حيث ذكر فى بند ٢ ، بند ٣ ، بند ٤ ، وبند ٥ فى اللائحة الأساسية الأوصاف اللازمة فى حق من يحصل انتخابهم لوظيفة العضوية بمجلس شورى النواب ، ففى الانتخاب السابع ، تقضى ان الذى يحصل انتخابهم للعضوية تكون لهم دراية بالقراءة والكتابة ، زيادة على الأوصاف المقررة فى حقهم ، وفى الانتخاب الحادى عشر يحتاج ان الذين يجوز لهم انتخاب النواب يكون لهم المـام بالقراءة والكتابة ، علاوة على الأوصاف المنصوصة فى شأنهم أيضا » ·

ومعنى هذا ضرورة معرفة النائب القراءة والكتابة بعد ثمانى عشرة سنة واشتراطها فى الناخب بعد ثلاثين سنة · واقتراحا لمواجهة هذا الأمر « بكثرة ايجاد المكاتب فى سائر بلاد الأقاليم » · وقد تداول المجلس فى هذا الأمر وأصدر مقررات يكفل تنفيـذها نشر التعليم بفتح العديد من المدارس ، وأهم ما جاء فيه أن يكون الدخول

فى هذه المدارس « من عموم الناس بالرغبة من دون استثناء مسلم أو قبطى ، غنى أو فقير » (٢٤) ٠ وقد تقدم على مبارك برسالة بآرائه فى القضية ومشروع لائحة يقوم على تنفيذ المبادىء العامة التى أقرها مجلس شورى النواب ، وبعد الدراسة ، صدرت لائحة ١٠ رجب سنة ١٢٨٤ هـ (٧ نوفمبر ١٨٦٧) بذلك ٠

وتبنى قوميسيون المعارف فى تقريره عام ١٨٨٠ نفس الفكرة ، فذهب الى أن اصلاح التعليم لا يتم الا بانتشار دائرة المعارف بين جميع أهالى الديار المصرية وسريانها بالتدريج حتى تصل الى أهالى الأرياف لكى توجد عند ذرياتهم المستجدة فى حق أنفسهم وحق عائلاتهم وحق الحكومة (٢٥) ٠

واذا كانت مثل هذه الجهود قد اقتصرت على (نشر) التعليم ، فاننا نشهد هذه الفكرة وقد سارت شوطا الى أمام ، ففى مجلس النواب المنعقد يوم الأحد ٢٦ فبراير سنة ١٨٨٢ (٨ ربيع الثانى سنة ١٢٩٩ هـ) تقرير قدمه عبد السلام بك المويلحى نائب القاهرة عن تعميم التعليم وختمه بعدة مقترحات فى هذا الصدد وهى أن يقدم ناظر المعارف العمومية الى المجلس كشفا ببيان المدارس الابتدائية فى القطر ، أميرية كانت أو غير أميرية ، وما يمكن للنظارة انشاؤه من المدارس الابتدائية ، والعدد الذى يمكن تخريجه من مدرسة المعلمين للتدريس فى المدارس فى السنة الحالية (١٨٨٢) لغاية الاجتماع القادم وتعيين لجنة من المجلس للنظر فى الوسائل التى يمكن بها انشاء مكتب ابتدائى فى كل بلد أو قرية ليس فيها مكتب على أن تبذل اللجنة جهدها لرفع نفقات التعليم فى تلك المكاتب عن عاتق الحكومة ، وأن يرجى من كل نائب بذل همته للحث على انشاء هذه المكاتب والمساعدة فيما يتفق عليها ، فقرر المجلس حضور وزير المعارف ومعه الكشوف والبيانات المطلوبة (٢٦) ٠

واجتمع المجلس يوم الأحد ١٢ مارس سنة ١٨٨٢ (٢٢ ربيع الثانى ١٢٩٩ هـ) وحضر الجلسة عبد الله فكرى ناظر المعارف لتقديم المطلوب ، وألقى بيانا مسهبا عن حالة التعليم فى مصر يومئذ ، واستحث همم الأعضاء لمد يد المساعدة فى تأسيس بعض المدارس على نفقتهم مؤيدا بذلك اقتراح المويلحى . وعقب عليه الأعضاء بما يفيد حماسهم لتعميم التعليم ، ووافق المجلس على تشكيل اللجنة التى نوه اليها تفسير المويلحى السابق الاشارة اليه (٢٧) .

وكان الطهطاوى أكثر صراحة ووضوحا ، فعقد فصلا خاصا بعنوان (ضرورة تعميم التربية) (٢٨) ، وكان مما قاله فى هذا الشأن : « .. وبالجملة فتربية أولاد الملة وصبيان الأمة وأطفال المملكة ذكورا واناثا من أوجب الواجبات ، كيف لا والتربية مطلوبة حتى فى غير الآدمى » . وضرب مثالا لذلك ان جماهير الناس فى كل مجتمع تعتنى بتربية ما ينفع الانسان من الحيوانات المنزلية كالخيول النافعة فى الجهاد والنحل ودود القز..الخ ونوه الطهطاوى بثراء الحضارة الاغريقية بالفلاسفة والمفكرين « بعد احسانهم تربية الأطفال » فكانوا يعودون أطفالهم على الشجاعة والقوة ، وكانت المرضعات لا يجعلن لهم قماطا ، وكانوا يعودونهم أيضا على عدم الخوف من ظلام الليل ، وعلى عدم البكاء والتشكى الا لحاجة لازمة . وكانوا اذا بلغ الطفل سبع سنين أمروا المعلم أن يعلمه التعود على الاشتغال والتجلد على المشاق والمبادرة على الطاعة (٢٩) ، وكان المعلمون يسوون بين سائر الأولاد فى التعليم بالمكاتب العمومية بلا تمييز لأحد منهم بتعليم شىء وتقديمه على آخر ، بل يعلمون الكل مع بعضهم بطريقة واحدة لأنهم متساوون فى القيام بالواجبات .

القيمة الاجتماعية للتعليم :

وشهدنا فى هذه الفترة كذلك بداية النظر الى التعليم على انه ذو أثر اجتماعى بارز سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع ، خاصة وان عهد محمد على قد أثبت (عمليا) ذلك على الرغم من النكسة التى شهدتها البلاد فى نهايتها ٠

وقد ظهر الوعى بهذا فى صورة قرار مجلس شورى النواب (٢٦ شعبان سنة ١٢٨٣) حيث جاء فيه ما نصه : « لأن العلوم والفنون يشرفون حاملها ويرقونه الروى والمعـالى ٠ ومن المعلوم للجميع انه من الزمن الأول فى أغلب البلاد النسب والحسب وبعض الخصايل المحسوسة كانت كافية لشهرة الانسان فى ملته وبين أمثاله ، وكان يوصل بهم الى المناصب العالية والمهمة ٠ واما فى وقتنا هذا الخصائل المعنوية المقتبسة من تحصيل العلوم والفنون النافعة هى التى تعلى شأن الانسـان وتميزه بين أقرانه وتشرف حسبه ونسبه وتجعله نافعا لوطنه » (٣٠) ٠

ويفحص جمال الدين الأفغانى (المسألة الشرقية) ويقلبها على مختلف وجوهها ويخرج بنتيجة مؤداها أن « الدول المسيحية اليوم انما يغلبون الحكومات الاسلامية بالعلم ، مصـدر القوة ، وينغلب المسلمون بالجهل مصدر الضعف » (٣١) ٠

ويقول الأفغانى للشرقيين ان العلم لقوم أو لأمة قد سهل الحجر عليها محض جهلها ، ليس بأقل هولا أو أخف دهشـة وتأثيرا من ادخال السـلاح لمستعمرات المستعمرين ، أو الأوصـياء على ثروة الشرقيين وبلادهم « فالغربيون ولا ريب يمانعون بطرق خفية ترقية الشرقيين لأنفسهم على طريقة وطنية خاصة بهم ويعرقلون مساعيهم (بأشكال تصبح غريبة) ، ولا يسهلون وسائل تهذيب أخـلاق مجموعهم ، بل يعملون على العكس » ٠

ويؤكد الأفغانى ان قيـام حياة الشرقيين على العلم الصحيح « موت لحـكم الغـرب فيهـم ، وفك الحجر عليهـم ، والعـكس بالعكس » (٣٢) ٠

وواجه الطهطـاوى تلك الدعـوى بأن الاشتغال بالعلوم التى تصرف الانسان عن اعطاء كل عمره للعبـادة هو ضلال وعبث لن ينفع الانسان فى حياته الأخرى ٠ ولقد عبر أصحاب هذه الدعوى عنها نثرا وشعرا ، ومن شعرهم الركيك قول بهاء الدين أبو الحسن العاملى لمن يصرف عمره فى جمع كتب العلم ومطالعتها (٣٣) :

على كتب العلوم صرفت مالك ... وفى تصحيحها أتعبت بالك
وأنفقت البياض على السواد ... الى ما ليس ينفع العبـاد

وقول آخـر :

أيها القوم الذى فى المدرسة ... كل ما حصلتموه وسوسـة
فكركم ان كان فى غير الحبيب ... ماله فى النشأة الأخرى نصيب

واجه الطهطاوى هذا فكتب عن قيمة العلم فى الحياة الدنيا ، بل وعن ان تعلم العلم والاشتغال به هو (قيمة) فى حد ذاته بل ونوع من التطبيب للنفس البشرية تبـرأ به من كثير من همـومها ووساوسها واسقامها ، فقال : « ان دراسة العلم فى حد ذاتهـا أفضل ما يشتغل به الانسان وأحلى ما يصرف فيه أوقات حياته وأفضل لذات الدنيا ٠٠ ان مطالعة الكتب لا يضيق فيها صـدر الانسان فى مدة عمره » (٣٤) ٠

وقبل عصر الطهطاوى أيضا كان الشعر العربى والأدب العربى قد تحدث كثـيرا عن (السيف) و (القلم) وأيهما أرفع وأيهما أنفع ٠٠ ولكن العصر المملوكى الذى سـاد فيه فرسان الاقطـاع المماليك (بالسيف) لا (بالقلم) أعلى من قدر (السيف) على

(القلم) . ولقد عكس هذا وجسد امتهان العلم والحط من قدر العلوم والعلماء والتعليم .

ولقد واجه الطهطاوى هذا التقييم الخاطىء لكل من القوتين : (السيف) و (القلم) ، الأول يرمز للقوة ، والثانى يرمز للتعليم فقال بعد أن أشار الى تراثنا الشعرى والنثرى من مناظرات حول هذا الموضوع أنه « ولو ان بكل من السيف والقلم قوام المماليك ، الا أن تقديم الثانى على الأول أقرب لأن بالأقلام تساس الأقاليم ، فالقلم أنفع من السيف ، وان كان مركز السيف فى المجتمع أرفع منه » (٣٥) . لأنه هو أداة الحاكمين وسبيلهم الى الوصول للسلطة والاحتفاظ بها .

وقد عكس الطهطاوى فلسفته هذه فى المشروع الذى تقدم به مع أدهم باشا اذ وضح فيه ان الغرض من المعارف العامة التى تقدم للأطفال فى المكاتب العامة التى اقترحت اللائحة انهاءها ليس الاعداد لوظائف الحكومة فقط كما تفعل المدارس الأميرية « وانما هو التوسط لكسب العيش بأحسن حال » سواء فى ميادين الزراعة أو الصناعة أو التجارة أو الخدمة فى دوائر الحكومة لمن يرغب فيها مختارا ، فهذه المعارف الأولية تعين الناشىء على التجويد فى صناعته بأن تفتق ذهنه وتيسر له الاطلاع فى كتب صناعته (٣٦) .

وكان على مبارك يؤمن بوظيفية التعليم وبدور التربية فى نهضة الشعوب وارتقاء الأمم ، ومن هنا كان يحث على التعليم ويعمل على نشره ، ويرى أن تحرر المصريين لا يتم بدونه ، والتحرر كما كان يراه المصريون حينذاك هو التحرر من الطغيان التركى وسيطرة الأتراك على أجهزة الحكم ومراكز السلطة فى الدولة ، فاذا كان للأتراك من عصبية الحاكم ما يسندهم ويقويهم ، فلن يشاركهم المصريون فى التقدم واحتلال مناصب الحكم ، ما لم يشعر الحاكم

بحاجته اليهم (٣٧) ، وقد رأى كيف ارتقى به التعليم هو نفسه ، الى ما صار اليه ، وكيف احتاجه الحاكم ولم يستغن عنه فى أية مرة ينزعه فيها من مناصبه ويحيله الى التقاعد ، فيعود اليه ملتمسا كفاءته وخبرته ، وهو ما أراد أن يعيد من قصده من شباب الضباط المصريين حين جاءوا اليه ناقمين من استعلاء الضباط الأتراك مهددين بالثـورة ، فقص عليهم حكايته وكيف أصبح كبيرا ، وقال لهم «هذا مكسب كبير لنا ، فاذا صبرنا فسنحل محل هؤلاء الشراكسة» لماذا ؟ لأن المصريين « أقرب الناس الى الاصلاح وأسرعهم تقدما فى سبيل الفلاح اذا وجدوا حاملا على ذلك » (٣٨) ٠

ومن هنا نجد ان على مبارك عندما يرى ان مصر فى حاجة لمن يجيدون اللغات الأوربية ينشىء مدرسة تجد فى تقرير له انها كانت تضم عام ١٨٨٧ سبعة وثلاثين تلميذا (٣٩) ٠ ورأى ان التلاميذ الذين يقف تعليمهم بعد اتمـام الدراســة الابتدائية لا ينتفعون بما تعلموا ولا تفيد منهم البلاد ، لنقص فى منهج هذا النوع من التعليم ، وقصور فيما حصلوا عليه من المعارف ، فكتب يقترح أن تدرس علوم تفيدهم فى الحياة العامة ويهيىء لهم فرصـة العمل والنفع (٤٠) ٠

من يقـوم بالعمليـة التربوية :

من المسلمات التى يقوم عليها علم التربية اليوم ، ان العلم بفرع من المعرفة لا يعنى بالضرورة القدرة على توصيل هذا النوع للآخرين ، ومن هنا أصبحت فلسفة تربية المعلم تقوم على ركيزتين : اعداد أكاديمى يتناول تزويده بالمعارف والحقائق التى تشكل قوام ما سوف يدرسه من علوم ومواد ، أو اعداد مهنى يزوده بالمهارات الأساسية التى تمكنه من أن يكون موصـلا جيدا لما سيدرسه ٠

ولكن ، حتى منتصف القرن التاسع عشر ، لا نجد هذه الفكرة تحتل مكانا ما فى الفكر التربوى ٠ لقد كان الواقع التربوى يؤكد على ان الذى يقوم بالعملية التربوية هو الملم بالعلم الذى يقوم بتدريسه بشرط أن يكون على خلق قويم ٠

ثم نلحظ بعد ذلك تقدما واضحا فى تربية المعلم فى لائحة رجب ، فقد خصص فيها بند كامل وهو البند الثلاثون « فيما يتعلق بالمؤدبين » اذ جاء فيه ما نصه : « من اللزوم ٠٠ أن يكون المؤدب يحسن تجـويد القرآن والحفظ له معرفة بأمور الدين وأن تكون بيده شهادة تدل على رضا أهل القرية عنه وأن يكون محكوما فى هذه الشهادة بلياقته للتعليم على هذا الوجه من أعيان الناحية وأهل العلم الموجودين بها أو بمجاورتها ويكون على ورقة الشهادة المذكورة تصديق ممن يندب من طرف ديوان المدارس للتصديق على ذلك ٠

وانما يلاحظ أن بعض الفقهاء قد يكونون مشهودا لهم بحسن التعليم ولهم مدة طويلة فى المكاتب وترضى عنهم الأهالى مع كونهم بصرا بقلوبهم فبناء عليه لأجل رفع المحظورات ، يشرط فى مثـل هؤلاء اذا بقوا فى المكاتب يكون عنـدهم عرفاء مستوفين للشروط اللازمة حتى لا يتعطل الغرض المطلوب ، وفى هذه الحالة تعطى الشهادة المذكورة للمؤدب الأول البصير والمؤدب الثانى الذى يحسن الكتابة والقراءة ٠

كذلك يلاحظ أن بعض البلدان قد لايحسن فقهاؤهم وعرفاؤهم جزء الحساب مع انه لازم ضرورى ، فمثل هؤلاء الفقهاء اذا كانوا مستوفين للشروط المترضية عنهم الأهالى بها يجب أن يلزموا بتجديد مدة يتعلموا فيها باب العدية ولا تزيد هذه المدة عن سنة واحدة ، ولمصلحة المذكورين ومصلحة تلاميذهم ، وهذه بالنسبة للمؤجرين بالمكاتب بهذه الحالة ٠ وأما المؤدبون الذين يدخلون جديدا بالمكاتب

من الآن فصاعدا ، فلابد أن يكونوا وقت دخولهم مستوفين للشروط » (٤١) .

ويستفاد من هذا النص :

١ ـ أهمية الاعداد الأكاديمى للمعلم ، بمعنى تزويد المعلم بحصيلة علمية جيدة من المادة التى سوف يقوم بتدريسها .

٢ ـ ضرورة أن يكون المعلم قادرا على التعليم .

٣ ـ معيار الحكم على قدرة وأهلية المعلم على التعليم هم أعيان البلد وعلماؤها .

٤ ـ ضرورة التدريب للمعلم واستكمال ما فاته تحصيله .

ثم نظر على مبارك ـ وهو مدير عموم المدارس ـ الى المعلمين الذين يتولون تربية النشء وتهذيبه وتعليمه فى زمنه فوجدهم فريقين (٤٢) ، فريق من الأزهر الشريف يعلمون لغة البلاد وما لابد منه من أمور الدين الحنيف ، وهؤلاء يرون ان كل علم ليس فى الكتب التى تلقوها فى الأزهر ضلال وكفر ، وان الاشتغال به اشتغالا بما لا يجدى ، ويرون ان شركاءهم فى التدريس الذين يدرسون الجغرافيا والكيمياء والطبيعة والفلك وغير ذلك من العلوم الكونية ، هم ملاحدة وكفار لأنهم يخالفون نص ما جاء فى كتاب بدائع الزهور لابن اياس ، وما أورده تفسير الخازن من الاسرائيليات ولا يعوزهم أن يجدوا فى ظواهر بعض النصوص وفى حرفية أقوال العلماء ما يجعلونه مستندا لآرائهم بغير علم ولا هدى ولا كتاب منير . وفوق ذلك هم يتبعون فى تدريسهم طرقا عقيمة غير مجدية .

أما الفريق الآخر وهم اخوانهم الذين زاولوا دراسة العلوم الكونية وعرفوا صحة نظرياتهم بالبرهان القاطع والقياس المنطقى ،

فيرون فى معلمى العربية والدين جهلا فاضحا وضلالا واضحا ، وربما بلغ ذلك الاعتقاد الى الشك فى الدين الذى يعتمدون عليه ويدعون الاضطلاع به (٤٣) .

أدرك على مبارك تلك الهوة العميقة ، وذلك البون الشاسع بين الفريقين وأراد أن يتلافى ذلك الخلل ، وأن يقرب مسافة الخلف بينهما ، فعمل على تأسيس (دار العلوم) ليتلقى فيها طلبتها العلوم الحديثة التى لا تتيسر لهم دراستها بالأزهر حتى لا تكون غريبة عنهم ويزول اعتقادهم بكفر العالمين بها ويزدادون بها نورا على نور ، وينزل الفريق الآخر عن اعتقاده الجهل فيهم ، هذا الى ما يستفيده الأولون من دراسة العلوم المختلفة وطرق القائها وتلقيها حتى يكون لهم ذلك نبراسا يضىء لهم سبيل التعليم وهاديا يهديهم طريق الصواب فى كيفية افادتهم تلاميذهم المواد التى يزاولونها (٤٤) .

واذا كانت دار العلوم تعد أول معهد ينشأ لاعداد المعلمين بصفة خاصة ، الا أن المطلع على الخطة الدراسية الأولى لها لا يجد مكانا لأية مادة تربوية تفيد طلابها لأصول وقواعد التعليم ، فكأنها بذلك لم تتحرر من الفكرة السابقة التى تقول انه يكفى جدا بالنسبة لمن يريد التصدر لمهنة التدريس أن يكون على قدر من العلم كبير بما يريد أن يدرسه .

ويخطو الفكر التربوى المصرى خطوات أخرى وذلك فيما صدر بشأن (ترتيب يتعلق بالخوجات بالمدارس وترقيتهم مع ما يلزم من المكافأة الصادر فى ١٢ ربيع أول سنة ١٢٩١ هـ (١٨٧٤) ، اذ نجد فى هذا الترتيب الأفكار الآتية : (٤٥)

ـــ عدم السماح لأحد بممارسة العمل التعليمى الا بعد الاختيار عن طريق لجنة خاصة الا المتخرجين من دار العلوم ، وكذلك

القائمين بالتعليم فعلا منذ فترة ـ مصريين وأجانب ـ مشهود لهم بحسن التعليم ٠

ـــ يناط بلجنة خاصة البت فى ذلك وتتكون من رئيس وأربعة أعضاء ينتدبون لذلك من وزارة المعارف اذا كانت الوظيفة المطلوبة بالقاهرة ، فاذا ما كانت خارجها تعين لجنة أخرى تختار المعارف رئيسها واثنين من أعضائها وتعين المديرية أو المحافظة الاثنين الآخرين ٠

ـــ تحرر لجنة الاختيار تقريرا تفصيليا بنتيجة عملها والأسس التى استندت اليها ٠

ـــ لابد لهذه اللجنة أن تتحرى أخلاقيات من يطلبون امتهان التعليم ٠

ـــ يجرى اختيار طالبى العمل فى علم أصلى وهو العلم المطلوب له المعلم ، وعلمين يختارهما الطالب مما يعلمه غير العلم الأصلى ، ويكون اختباره فى العلم الأصلى على وجه أدق من امتحانه فى غيره ٠

ـــ يشتمل الاختبار على ما يلى :

(أ) اختبار تحريرى ، يحدد للطالب موضوع بحث فى العلم الأصلى يستعين فى كتابته بكل الوسائل التى تعينه فى مدة لا تقل عن خمسة عشر يوما ، على أن يعرض على اللجنة قبل موعد المناقشة بيوم ، ثم تناقشه اللجنة فيه فى هذا اليوم ٠

وبالاضافة الى ذلك يكلف بالكتابة الفورية أمام اللجنة لمدة ثلاث ساعات قبل موعد الاختبار دون الاستعانة بمرجع ما فى قضية تختارها اللجنة ٠

(ب) اختبار شفهى ، لا تزيد مدته عن ساعتين للعلم الأصلى وساعة للعلم الاختيارى ٠

(ج) اختبار عملى : حيث يكلف الطالب باعطاء عدة حصص بالفصل فى أحد الصفوف باختيار اللجنة التى يكون هـذا العمل أمامها ٠

ـــ هذا كله بالنسبة للجدد ، أما القائمون بأمر التعليم فعلا ، فيوضع الطالب تحت الاختبار مدة عام يلاحظه فيه ناظر المدرسـة ويحضر بعض الحصص له ، ثم يثبت نتيجة ما يراه فى تقرير تفصيلى بناء عليه ويبت فيما اذا كان يستحق أن يثبت فى الوظيفة أم لا ٠

ـــ يكفى عـدد سنوات الخدمة التى يقضيها المعلم فى مهنـة التدريس للترقى للوظائف الأعلى ، بل لابد من امتحانه واختباره عند كل مرحلة للتحقق من استحقاقه ذلك « بالتقدم فى العلم والتعليم ، اما باتباع طرق جديدة نافعة ، أو تقريب التعليم بطرق سليمة مفيدة أو نحو ذلك مع حسن السلوك وتربية تلامذة مستعدين ٠

ـــ من الضرورى على المعلمين بذل كل ما يستطيعون من جهد فى سبيل نموهم العلمى والمهنى ولابد للسلطات المسئولة أن تشجعهم على ذلك بالمكافآت المادية والترقيات ٠

ـــ تعيين لجنة فى نهاية كل عام بعد انتهاء أعمال الامتحانات للحـــكم « فيما حسن من حسن السلوك والاجتهـاد من المدرسين والمعلمين الذين امتازوا على غيرهم فى مدة السنة بالنتائج المتحصلة من تعليمهم » ومكافأتهم على ذلك ماديا ومعنويا ٠

ثم تصدر لائحة خاصة لدار المعلمين سنة ١٨٧٤ ، وهكذا يذكر الاسم بوضوح وبطريقة مباشرة لأول مرة فى تاريخ التعليم الحديث بمصر بل وفى العالم العربى بصفة عامة ٠ وتتضمن حيثيات انشائها

وعيا صريحا بأهمية « التربية المهنية » فتقول انه لن يتأتى تعزيز حركة التقدم التعليمى الا « بزيادة انتشار التعليم والتربية بأحسن الطرق النافعة .. » ثم تقارن اللائحة بين التعليم الحادث فى الكتاتيب العادية الأولية ، وبين غيرها من المكاتب المنظمة والمدارس الملكية ، فترجع تفوق الثانية على الأولى « لما هو موجد بهذا من التحصيلات المفيدة وطرق التعليم السهلة الجديدة » .

ثم تأتى الخطوة التقدمية على طريق التربية المهنية ، فتؤكد اللائحة ان الدار المقترح انشاؤها ـ لأجل تحقيق الهدف من ايجادها ـ ينبغى لتلاميذة المدرسة المذكورة دروس كافية فى طريقة التعليم الموصل الى معرفة كيفية حسن التدريس بالطريقة المرغوبة ، ليتمهروا فى ذلك ويتقنوا معرفته ويعتنى مع ما ذكر بحسن تربيتهم وتهذيبهم ليكونوا مع كمال العلم والمعرفة على الغاية المطلوبة من محاسن الأدب ومكارم الأخلاق » (٤٦) .

وآذن عام ١٨٨٠ بحدوث تغيير هام ، اذ كانت الجهود قد بدأت فى أواخر السبعينيات من القرن الماضى للنهوض بجميع جوانب التعليم ، وهذه الآمال هى ما يصوره تقرير قوميسيون المعارف الذى كلف بدراسة أحوال التعليم فى مصر واقتراح ما يراه أعضاؤه لتحسين أحواله . وكان من الطبيعى أن تحتل قضية تربية الذين يقولون بالعملية التربوية مكانا هاما فى هذه الجهود .

وبقراءة التقرير ، يمكن أن نلمس بوضوح مدى وعى القوميسيون بأهمية (التربية) فى اعداد المعلم فقد جاء فيه : « وعيوب التعليم الابتدائى فى الجهات الكائن بها الآن ليست ناشئة عن كثرة عدد التلامذة على المعلم الواحد ، وانما هى ناشئة عن كون التعليم قاصرا جدا ، بمعنى انه يقتصر فيه على حفظ القرآن

وعلى القراءة والكتابة ، وعلى كون طريقة التعليم ليست خصوصا مستوفية ٠٠ » ٠

وجاء في التقرير «٠٠وحيث انه قد زاد احتياج الأهالى الآن الى انتشار المعارف بينهم والمانع من ذلك أمران : أحدهما عدم كفاية النقود الضرورية لايجاد بعض مدارس جديدة ، والثانى عدم وجود أشخاص جديرين بالتعليم فى درجاته المتنوعة ، فالأمر الأول يمكن استدراكه بحسن التفاف المجلس ، والأمر الثانى يمكن استدراكه بتحسين مدرسة العلوم الموجودة الآن ، وايجاد مدرسة أخرى للمدرسين تفتح فى عهد قريب لتعليم اللغات الأجنبية والرياضة والتاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية التى هى من أعظم الاحتياجات لتسهيل انتشار المعارف بينهم ٠٠ » (٤٧) ٠

وقد وافق المراقبان الثنائيان على تقرير القومسيون ، فجاء فى تقريرهما المرفوع الى الخديوى فى ١٨٨٢/٢/٢١ عن الأعمال التى تمت سنة ١٨٨٠ ما يلى :

« ان تنظيم مصالح الحكومة بأنواعها الذى شرع فيه من عهد قريب يستدعى فى جميع درجات صفوف الادارة وجود موظفين يكونون قد اكتسبوا معلومات ومعارف خصوصية ، وتعلموا حق التعلم والفنون الابتدائية . ولطالما بحث عن مثل هؤلاء ، فما أمكن وجودهم فى نفس القطر والتحريات الأولية التى أجراها القومسيون المذكور مكنته من أن يتحقق من لزوم تعليم المعلمين طريقة التدريس قبل كل شيء ، فلذا حصل الاشتغال أثناء السنة الماضية بانشاء مدرسة للمعلمين ، وأحيل ترتيبها على ناظر اكتسب اشتغاله بأوربا بمثل هذه الوظائف التجارب لتربية المعلمين الذين لا وجود لهم فى القطر المصرى وفتحت هذه المدرسة فى أوائل هذه السنة ، وأشغالها دائرة الآن على محور الانتظام » (٤٨) ٠

تعليم البنات :

وورث الفكر المصرى تلك النظرة الثنائية التى اعتبرت (الذكور) دون (الاناث) أحق بالذهاب الى المدارس والمعاهد لتلقى التعليم • صحيح ان فكرة حصول الاناث على قدر من التعليم لم تكن مستهجنة ، ولكن على أساس أن يأخذن هذا القدر فى منازلهن ولا يختلفن الى مدارس ومعاهد خاصة •

وقد بدأ تعليم البنات ، فى عهد محمد على فى مدارس خاصة بهن من خلال مؤسستين :

١ - نواة لمدرسة قابلات بدأت فى عام ١٨٣٢ بعشر من الجوارى السوداوات الصغيرات لعدم تقبل المجتمع المصرى للفكرة فى ذلك الوقت (٤٩) •

٢ - أنشئت أول مدرسة أجنبية للبنات عام ١٨٣٥ على يد المستر ليدز أحد المبشرين الانجليز •

وفى عهد اسماعيل نجد انه أوعز الى ثالثة زوجاته الأميرة تشما آفت هانم بأن تكون أول مدرسة اسلامية تفتح فى مصر لتعليم البنات على الطريقة العربية من عملها ، وبدأ ذلك فعلا فى عام ١٨٧٢ (١٠) •

وعندما وطئت قدما الطهطاوى أرض فرنسا لأول مرة سنة ١٨٢٦ ، كان أول ما استوقف نظره ، الحرية المفرطة التى تتمتع بها المرأة الفرنسية واختلاف وضعها فى المجتمع الفرنسى بالنسبة الى ما ألفه الطهطاوى فى تقاليد مصر • ولا شك أن الجزء الأكبر من الرأى العام فى الطبقات الميسورة كان محافظا ينفر من سفور المرأة ومن تعليمها ومن مزاولتها أى عمل من الأعمال ومن اختلاطها

بمجتمع الرجال أو مشاركتها فى الحياة العـامة على أى وجه من الوجوه · لكن المشكلة لم تكن قائمة بالنسبة لنساء الطبقة الفقيرة سواء من العمال أو الفلاحين فقد كان نساء الفلاحين يرحن ويجئن طليقات من غير قيد ، وكثيرا ما يتفق أن يبعث أزواجهن بهن الى الأسواق لبيع الحاصلات المختلفة أو غيرها (٥١) ·

ولم ير الطهطاوى أن ضعف البنية لدى المرأة أمرا طبيعيـــا ملازما لجنس النساء فى كل زمان ومكان بل رآه ثمرة سيادة نوع معين من التربية من الممكن تغييرها ، ومن ثم احلال القوة والشجاعة البدنية محل هذا الضعف البدنى ، وقد ضرب مثالا لذلك ما حدث بالنسبة لنساء اسبرطة بصفة خاصة فى اليونان قديما (٥٢) ·

وناقش الطهطاوى مختلف الاعتراضات التى يسوقها خصوم تعليم المرأة وخاصة تلك التى يستند فيها أصحابها على أدلة دينية، مؤكدا ان بعض الآثار فى هذا اذا صحت فان ذلك لا يؤخـذ على اطلاقه على أساس ان هناك أمورا ورد التحذير منها ، وحمل ذلك على ما يعقبهـــا من شر وضرر محقق « وتعليم البنـات لا يتحقق ضرره » · ثم يشكك الطهطاوى فى صحة الآثار المروية عن الرسول صلى الله عليه وسلم ، ويقول فكيف ذلك وقد كان من أزواجـه صلى الله عليه وسلم ، من تكتب وتقرأ ، كحفصة بنت عمر ، وعائشة بنت أبى بكر وغيرهما من نساء كل زمن من الأزمان ؟ ولم يعهد أن عددا كبيرا من النساء ابتذلن بسبب آدابهن ومعارفهن ·· » ·

ثم يتحدث رفاعة عن الآفاق التى يفتحها العلم أمـام المرأة وكيف يفضل علمها جمالها ويدوم أكثر وكيف يرفع قدرها فى نظر الزوج ، ويثمر تربية صالحة ومتقدمة للأولاد فيقول : « ان تعليمهن فى نفس الأمر عبارة عن تنوير عقولهن بمصباح المعارف المرشد لهن ، فلا شك ان حصول النساء على ملكة القراءة والكتابة وعلى

«التخلق بالأخلاق الحميدة ، والاطلاع على المعارف المفيدة ، هو أجمل صفات الكمال وهو أشوق للرجال المتربين من الجمال ، فالأدب للمرأة يغنى عن الجمال ، لكن الجمال لا يغنى عن الأدب لأنه عرض زائل · وأيضا آداب المرأة ومعارفها تؤثر تأثيرا كبيرا فى أخلاق أولادها ، اذ البنت الصغيرة متى رأت أمها مقبلة على مطالعة الكتب وضبط أمور البيت والاشتغال بتربية أولادها ، جذبتها الغيرة الى أن تكون مثل أمها » (٥٣) ·

وكانت دعوة على مبارك لتعليم المرأة ورأيه فيها ووضعها من الحياة العامة من الدعوات والآراء التى كان فيها مستقبليا ، فهو يدعو الى تعليم المرأة ولا يفرض عليها الحجاب الصارم الذى كان يعرفه عصره ، بل يدعو الى الاختلاط المهذب بينها وبين الرجل ·

بيد أن على مبارك لم يكن صريحا مثلما سنرى قاسم أمين ، اذ انه يلقى دعوته على لسان المستشرق الانجليزى فى كتابه المعروف (علم الدين) · وكانت الأوضاع التى يجد فيها على مبارك نفسه قواعد مجتمعه الصارمة ، لا تبيح له أن يتجاوز هذا الحد من العرض والتعريف · ولكننا نحس ـ وهو ينطق السائح الانجليزى بهذه الدعوة ـ انه يؤمن بها ويتمنى أن يشاركه بنو وطنه هذا الايمان (٥٤) ·

ومما يقوله على مبارك فى تبرير هذه الدعوة « ا ن المرأة المتعلمة أصون لنفسها وأحفظ لكرامتها وزوجها وأهلها من الجاهلة المحجبة ، كما يقول ان المتاع الزوجى ، وما يستوجبه من الحب لابد أن يقوم على أساس من المساواة ، واذا لم تكن بين الزوجين مساواة فكيف يوجد الحب أو يكون للألفة أثر بالقلب « لأن اللذة الطبيعية لا تكون الا عند تساوى المتحابين ، وخلوص الود بين الطرفين » ·

الهوامش

١ ـ محمد فؤاد شكرى : **مصر والسودان** ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٣ ، ص ١٨ ٠

٢ ـ عبد الرحمن الرافعى : **عصر اسماعيل** ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٤٨ ، جـ ١ ، ص ٧٩ ٠

٣ ـ سعيد اسماعيل على : **المجتمع المصرى فى عهد الاحتلال البريطانى** ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٢ ، ص ١٥ ٠

٤ ـ أمين مصطفى عفيفى عبد الله ، **تاريخ مصر الاقتصادى والمالى** ، القاهرة الانجلو المصرية ط ٢ ، ص ٣٣٨ ٠

٥ ـ محمد أنيس : دراسة فى المجتمع المصرى من الاقطاع الى الاشتراكية ، **مجلة الكاتب** ، القاهرة ، يوليو ١٩٦٥ ، ص ١٢٠ ٠

٦ ـ محمد حسين هيكل : **شخصيات مصرية وغربية** ، القـــاهرة ، دار روز اليوسف ، د٠ت ، ص ٣١ ٠

٧ ـ رفاعة رافع الطهطاوى : **المرشد الأمين للبنات والبنين** ، الأعمال الكاملة لرفاعة رافع الطهطاوى ، دراسة وتحقيق محمد عمارة ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، د٠ت ، جـ ٢ ، ص ٢٧٧ ٠

٨ ـ المرجع السابق ، ص ٢٧٧ ٠

٩ ـ أبو الفتوح رضوان : رفاعة رافع الطهطاوى ، أول رائد التربية والتعليم فى مصر الحديثة ، **مجلة الرائد** ، القاهرة ، يناير ١٩٥٩ ٠

١٠ ـ جمال الدين الأفغانى : **فلسفة التربية** ، الأعمال الكاملة لجمال الدين الأفغانى ، دراسة وتحقيق محمد عمارة ، القاهرة ، دار الكاتب العربى ، ١٩٦٨ ، ص ٢٧٤ ٠

١١ - المرجع السابق ، ص ٢٧٣ .

١٢ - المرجع السابق ، ص ٢٧٥ .

١٣ - زينب حسن ، دراسة الفكر التربوى فى مصر ، مرجع سابق ، ص ٤٤ .

١٤ - قرارات مجلس شورى النواب بانشاء المدارس المركزية فى المديريات وترتيب المكاتب الأهلية بالقاهرة والاسكندرية . فى : أحمد عزت عبد الكريم : **تاريخ التعليم فى مصر القاهرة ، مطبعة النصر ، ١٩٤٥ ؛ الملحقات ، ص ٢٣ .**

١٥ - المرجع السابق .

١٦ - قرار قومسيون المدارس فيما يتعلق بتنظيم المدارس والمكاتب الأهلية بالديار المصرية الصادر بتاريخ ١٦ المحرم سنة ١٢٨٥ (٢٩ ابريل سنة ١٨٦٨) وهو القرار المعروف بلائحة رجب سنة ١٢٨٤ ، المرجع السابق ، ص ٣٥ .

١٧ - أحمد عزت عبد الكريم ، **تاريخ التعليم فى مصر** ، عصر اسماعيل ، م ١ ، القاهرة ، وزارة المعارف العمومية ، ١٩٤٥ ، ص ٧١ .

١٨ - جورجى زيدان : **تاريخ آداب اللغة العربية ، القاهرة ، دار الهلال ،** ١٩١٤ ، جـ ٤ ، ص ٩١ .

١٩ - تاريخ التعليم فى مصر ، جـ ٢ ، م ١ ، ص ٧٦ .

٢٠ - المرجع السابق ، عصر عباس وسعيد ، ص ٥٠ .

٢١ - المرجع السابق ، ص ١٧٧ .

٢٢ - المرجع السابق ، الملحقات ، ص ٣ - ٤ .

٢٣ - عبد الرحمن الرافعى ، عصر اسماعيل ، جـ ٢ ، ص ٢٩٨ .

٢٤ - تاريخ التعليم فى مصر ، جـ ٢ ، م ١ ، ص ٤٢ .

٢٥ - المرجع السابق ، ص ٨٠ .

٢٦ - مضبطة مجلس النواب ، الوقائع المصرية ، عدد ٤ مارس ١٨٨٢ .

٢٧ - مضبطة مجلس النواب ، الوقائع المصرية ، عدد ٢٨ مارس ١٨٨٢ .

٢٨ - الطهطاوى : المرشد الأمين ، ص ٢٩٢ .

٢٩ - المرجع السابق .

٣٠ ـ تاريخ التعليم فى مصر ، **الملحقات** ، ص ٢٥ ٠

٣١ ـ **الأفغانى** : **الأعمال الكاملة** ، ص ٢٧٩ ٠

٣٢ ـ المرجع السابق ، نفس الصفحة ٠

٣٣ ـ **الطهطاوى** : **تخليص الابريز فى تلخيص باريز** ، **الأعمال الكاملة** ، ج٢ ، ص ١٩ ٠

٣٤ ـ المرشد الأمين ، ص ٣٩٦ ٠

٣٥ ـ مناهج الألباب ، ص ٢٣٦ ٠

٣٦ ـ تاريخ التعليم فى مصر ، ج ١ ، ص ١٨٧ ٠

٣٧ ـ حسين فوزى النجار : **على مبارك أبو التعليم** ، القاهرة ، سلسلة أعلام العرب ، دار الكاتب العربى ، ١٩٦٧ ، ص ١١١ ٠

٣٨ ـ زينب حسن ، دراسة الفكر التربوى فى مصر ، ص ٦٠ ٠

٣٩ ـ تقريره المنشور فى جريدة اللواء ، العدد ٢٢٩٣ بتاريخ ١٩٠٧/٣/٢٤ ٠

٤٠ ـ تقرير منه للخديوى بتاريخ ١٨٨٨/١١/٢٩ برقم ١١١ نشرته جريدة اللواء فى عددها رقم ٢٩٢٢ بتاريخ ١٩٠٧/٣/٢٣ ٠

٤١ ـ تاريخ التعليم فى مصر ، ج ٣ ، ملحقات ، ص ٤٧ ـ ٤٨ ٠

٤٢ ـ محمد عبد الجواد ، **تقويم دار العلوم** ، دار المعارف ، ١٩٥١ ، ص ١٨

٤٣ ـ المرجع السابق ، نفس الصفحة ٠

٤٤ ـ المرجع السابق ٠

٤٥ ـ تاريخ التعليم فى مصر ، الملحقات ، ص ٨٨ وما بعدها ٠

٤٦ ـ المرجع السابق ، ص ٩٧ ٠

٤٧ ـ المرجع السابق ، ص ١٨٧ ٠

٤٨ ـ جمعية المعلمين : الكتاب الذهبى لمدرسة المعلمين العليا ، صدر بمناسبة مرور خمسين عاما على تخرج أول فرقة فيها ١٨٨٥ ـ ١٩٣٥ ، ص ٤٦ ٠

٤٩ ـ سعيد اسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، ٣٨٦ ٠

٥٠ ـ المرجع السابق ، ٣٨٧ ٠

٥١ ـ لويس عوض : تاريخ الفكر المصرى الحديث ، ج ١ ، ص ١١٣ ٠

٥٢ ـ زينب حسن : دراسة للفكر التربوى ، ص ٨٦ ٠

٥٣ ـ محمود الشرقاوى وعبد الله المشد : **على مبارك ، حياته ودعوته وآثاره** ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٦٢ ، ص ١٧٣ ٠

٥٥ ـ زينب حسن ، دراسة للفكر التربوى ، ص ٨٩ ٠

الفصل الخامس

الدور النضالى للتعليم فى معركة المقاومة ضد الاحتلال البريطانى

المجتمع المصرى من ١٨٨٢ ـ ١٩٢٣ :

ليس من العسير على المستقرىء لحركة المجتمع المصرى فى هذه الفترة أن يلمح المعالم الرئيسية التى حددت خصائصها العامة ، وأبرزت اتجاهاتها الهامة بصورة جعلت منها فترة تختلف الى حد كبير عن الفترة التى سبقتها ، والى حد ما عن الفترة التالية لها ، فمن ذلك :

ـــ أنها كانت نهاية عصر استقلال . واذا كان الاستقلال قد ظهر بوضوح فى الفترة التى تولى فيها محمد على الحكم ، ذلك انه يمكن القول بأن مصر على الرغم من تبعيتها للدولة العثمانية كانت تتمتع بنوع من الاستقلال الذاتى الذى جعل من هذه التبعية تبعية اسمية . واذا كانت التبعيـــة الاسمية ظلت مستمرة حتى فرض الحماية سنة ١٩١٤ ، فقد كان مجىء الاحتلال البريطانى ايذانا بسقوط أى مظهر من مظاهر الاستقلال اسميا كان أو حقيقيا .

ـــ شهدت البلاد فى الفترة التى تقلد فيها الخديوى اسماعيل مقاليد الحكم محاولات لجعل مصر قطعة من أوربا ، ولم تلق هذه المحاولات النجاح المنشود لأنها استهدفت الحضارة الأوربية وبعض

مظاهرها الخارجية فقط دون فلسفتها ومقولات علومها الرئيسية والقيم التى قامت عليها . كذلك فان عملية التمدن اقتصرت فى معظم الأحيان على النقل والاستعارة بطريقة جعلت من المنقول والمستعار مجرد أجزاء خارجية لصقت أو أضيفت الى جسم المجتمع دون أن تظهر هذه الأجزاء عن طريق النمو الداخلى الذاتى ، مع ملاحظة أن النمو الذاتى نفسه لا يتم الا بعملية تغذية من الخارج بالاضافة الى ما يتم فى الداخل من عمليات الهضم والتمثيل وغيرهما . وكانت الفترة التى نتعرض لها هنا فى هذا الفصل نهاية واضحة لهذه السياسة .

— لما كان المتغير الرئيسى الذى جعل هذه الفترة تشهد ما شهدته من تغيرات وأحداث ، هو وقوع البلاد فى قبضة الاستعمار البريطانى ، فقد كان من الطبيعى أن يكون ذلك ايذانا ببدء عصر رجعى تتوارى فيه مظاهر التقدم السياسى ، وتتجمد أوضاعه الاقتصادية أو تتقهقر ، ويحافظ فيه على التقاليد والعادات المتخلفة الموروثة ، ويحال بين المجتمع وبين الأخذ بأسباب التقدم والنهضة حتى يمكن للاستعمار أن يطمئن الى أن الأرض لن تميد تحت قدميه .

— ومن الطبيعى لمجتمع استطاع أن يصمد لكثير من الغزوات الاستعمارية التى تلاحقت عليه طوال فترات طويلة من تاريخه ألا يستكين لهذا الاحتلال مهما ضعفت فى يده الوسائل ، ومهما مرت به بعض السنوات التى أوحى موقفه منها بأنه قد استسلم واستكان . ومن ثم فان هذه الفترة قد شهدت ألوان النضال القومى وصور الكفاح الوطنى الشىء الكثير بحيث يمكن للمصرى أن يجد فيها من آيات الفخر والاعتزاز ما يخالف ما كان متوقعا ومنتظرا على اعتبار انها فترة احتلال ، وان الاحتلال بما يقوم به من القهر والاستغلال ، يشيع روح الاستكانة والاستسلام والخنوع مما

يضعف الثقة بالنفس ويميل بأفراد المجتمع الى الظن بأن ما لحق بهم هو من طبائع الأمور ، وأنه لا سبيل الى تغيير ، تحت شعار فلسفة اليأس القائلة بأن تبديل الحال من المحال ٠

ـــ واذا كانت هذه الفترة قد تميزت بالكفاح الوطنى والنضال القــومى ، فقد كان ضروريا أن يأتى هــذا الكفاح وذلك النضـــال بثمرات الاستقلال ٠ وهذا ما شهدته البلاد بالفعل فى نهاية هذه الفترة ، وان كان هذا الاستقلال قد جاء مشروطا يقتصر عن الوفاء بالمطالب الوطنية وحاجات المجتمع الاستقلالية الكاملة ٠

وهذه الخصـــائص الرئيسية ، لم تلحظ فقط على اتجـــاهات السياسة فى مصر ، وانما يمكن ملاحظتها فى سائر جوانب المجتمع وأبعاده المختلفة من حيث بنائه الاقتصادى ، والقوى التى شكلت سياسته وتركيبـــه الاجتمــاعى ، وما حفلت به من تيارات ثقافية مختلفة (١) ٠

ومن المعروف ان الاستعمار عندما ينكب على بلدا من البلدان، ويصبح همه الأول أن يثبت أركانه ليضمن استمراره ويدعم وجوده بالعمل على استغلاله اقتصـــاديا وتجميـــده اجتماعيا وفكريا وجعله تابعا سياسيا ، فان الخطر على وجوده لا يكون قد زال كلية اذا تركت مقدرات التعليم فيه بيد أبنائه ينشرونه ويوسعون فيه ، اذ ما دام التعليم هو أداة صناعة المواطن ، فمن المؤكد أن يجـــد الاستعمار نفسه أمام شعب به من الرجال من لا يطيقون صبرا على ما هم عليه من استغلال وجمود وتبعية فينقلبون عليه شر انقلاب معيدين لبلادهم حقها فى الاستقلال والحرية والتقدم ٠ ومن هنا جعل الاستعمار عموما ، والبريطانى فى مصر خصوصا ، من القبض على شـــئون التربية والتعليم قرينــا للوجود العســكرى والتحكم الاقتصـــادى حتى يمكن بتضييق فرصه أمـام أبناء البــلاد احكام

السيطرة والاستغلال والنهب وضمان طول فترة هذه السيطرة وهذا الاستغلال والنهب ، وقد اتخذت هذه السياسة مظاهر شتى : من قبض اليد عن الانفاق على التعليم ، الى فرض المصروفات المدرسية ، الى التشدد فى الامتحانات ، الى التحكم فى البعثات . ومن الطبيعى أن يكون لذلك كله رد فعل شعبى يتمثل فى العديد من الكتابات التى هدفت الى توجيه سياسة التعليم الى الجانب الآخر ، جانب التعليم وتيسير السبل أمامه حتى ينهض ويقوم بدوره كاملا ، ومحاولات من الدولة التى يسيطر عليها الاحتلال لامتصاص هذا الاتجاه بنوع من الاستجابة التى تدل على التمييع .

تعميم العليم والزامه :

لم تكن تلك الأفكار والاتجاهات التى تمثل سياسة الاحتلال التعليمية من حيث تضييق فرص التعليم أمام أبناء البلاد الا دلالة خطيرة تعكس المنحدر الذى انحدرت اليه سياسة التعليم وما ارتبط بهذا الانحدار من انشغال الفكر التربوى بمجابهة هذه السياسة والدخول معها فى معارك ضارية لتؤكد مجموعة من المبادىء والأفكار الأساسية حول حق الشعب فى التعليم وفى وجوب تعميمه ، بل والزامه ، ذلك اننا لو تأملنا فيما قامت عليه سياسة التعليم قبل الاحتلال من مبادىء وأفكار لوجدنا أن كثيرا مما نادى به الفكر التربوى بعد سنوات عديدة من الاحتلال كان أمرا مقررا معترفا به من جانب الدولة حتى ولو تنشط جديا لتنفيذه واخراجه الى حيز الوجود . وبالتالى فلو ان الفكر التربوى اتخذ من الأفكار والمبادىء التى تقررت قبل الاحتلال نقطة انطلاق وبدأ يبنى عليها ويوسع فيها ويعمقها ، لخطا خطوات أسرع وأرقى ، ولكنها الردة التى التى سببها الاحتلال فشغلته ببديهيات وأسس ما كان ينبغى أن

يحدث حولها خلاف بين الدولة والشعب كما حدث طوال فترة الاحتلال .

ومن هنا كان على مفكرى التربية والتعليم أن يقفوا لمحاربة الأفكار والاتجاهات التى روج لها الاحتلال ما دام هذا الفكر قد أخذ على عاتقه قيادة مجتمعه على طريق التقدم والتطور وكان سبيله الى ذلك أن يقر بضرورة أن يحصل كل فرد من أفراد المجتمع على حقه فى التعليم ، وألا يترك لحرية الأفراد ، بل يلزمون به كما تلزمهم الطبيعة البشرية بالأكل والنوم والشرب وسائر الحاجات البيولوجية .

والمتتبع لأجهزة الرأى والفكر المختلفة ، يلمس كيف طرق الكتاب والمفكرون هذه القضية منذ أواخر القرن التاسع عشر ، وعلى سبيل المثال ، فقد بعث قارىء اسمه (سليمان كرم) الى مجلة (الجامعة) — من الشيخ فضل — يقول انه لا مناص لمصر من أن تقسر بالالزام فى التعليم حتى يمكن أن تحقق ما تريده من الرقى والرفعة ذلك ان « من شأن الشعوب مهما كانت ضعيفة أن تميل للارتقاء وهذا لا يتم الا بالعلم والغنى ، ومصر غنية فلا ينقصها الا التثقيف العام ، وهذا منوط بالزامية التعليم » (٢) .

ونشرت مجلة (الهلال) دراسة بدون توقيع بعنوان (التعليم الالزامى والتعليم المجانى) تؤكد فيه انه اذا كان الآباء يطالبون بحفظ وجود أطفالهم بالغذاء والكساء ريثما يشتد ساعدهم ويستقلون بأنفسهم ، فهم أيضا يطالبون بتربية عقول هؤلاء الأطفال وتهذيب أخلاقهم ليتعودوا على معاركة الحياة . ولكن من الغريب ان الآباء يتجاهلون هذا المبدأ وهذه القاعدة الصحيحة ، ومن هنا كان ينبغى على الدولة ما دامت وظيفتها هى حماية العاجز ونصرة الضعيف والاقتصاص للمظلوم من الظالم ، أن تكون مسئولة عن

تقصير الآباء فى واجب التعليم • أليست تحاسبه اذا قصر فى تغذيته وكسائه وتحمله على القيام بهذا الواجب ؟ فلماذا لا تقوم بذلك بالنسبة للتعليم « ولذلك كان للحكومة أن تجبر الآباء على تعليم أولادهم ولا سيما اذا كانوا لا يزالون أوائل أدوار حضانتهم » (٣)• ولكن اذا سنت الحكومة قانونا يقضى بالتعليم الالزامى ، وأذعن الناس لأوامرها فهل يستطيع كل منهم الانفاق على تعليم أولاده ؟ كلا لأن معظم أفراد المجتمع من الفلاحين وهم لا يقدرون على نفقات التعليم فضلا عن حاجتهم الى أبنائهم للاستعانة بهم فى الفلاحة ، ومن هنا فلابد للدولة أن تنظم هذا التعليم بحيث لا تضار الأعمال التى يستعين الآباء فيها بأبنائهم ، أما من حيث النفقات ، فالدولة مطالبة كذلك بأن تنفق على التعليم كما تنفق فى سائر المرافق والواجبات ، كتجنيد الجند وانشاء المعاقل وحفظ حياة الأفراد وحقوقهم بانشاء المجالس الصحية والقضائية والتنفيذية وهى تنفق فى ذلك الأموال الطائلة ، ونشر العلم يخفف منها كثيرا من هذه الأعباء (٤) •

وقد أيدت المجالس النيابية وجوب حصول كل فرد على حقه فى التعليم – نظريا – الا ان الدعوة على ألسنة معظم الذين نادوا بذلك جاءت فى صورة ناقصة تدعو الى (تعميم التعليم) خاليًا من عنصر (الالزام) • وقد أتت الاشارة الى ضرورة (تعميم التعليم) فى جلسة ١٨٨٢/٢/٢٦ لمجلس النواب فى عهد الثورة الوطنية حين قدم عبد السلام المويلحى نائب القاهرة تقريرا عن تعميم التعليم ختمه بعدة اقتراحات فى هذا الصدد ، وهى أن يقدم ناظر المعارف الى المجلس كشفا ببيان المدارس الابتدائية فى القطر ، أميرية كانت أو غير أميرية ، وما يمكن للنظارة انشاؤه من المدارس الابتدائية ، والعدد الذى يمكن تخرجه من مدرسة المعلمين للتدريس فى المدارس فى السنة الحالية (١٨٨٢) حتى الاجتماع التالى ، وتعيين لجنة

من المجالس للنظر فى الوسائل التى يمكن بها انشاء مكتب ابتدائى فى كل بلد أو قرية ليس فيها مكتب ، على أن تبذل اللجنة جهدها لرفع نفقات التعليم فى تلك المكاتب عن عاتق الحكومة ، وأن يرجى من كل نائب بذل همته للحث على انشاء هذه المكاتب والمساعدة فيما ينفق عليها ، فقرر المجلس حضور وزير المعارف ومعه الكشوف والبيانات المطلوبة (٥) .

وفى جلسة ١٨٨٢/٣/١٢ حضر عبد الله فكرى وزير المعارف وأجاب عن الأسئلة الموجهة له ، واستحث الأعضاء لمد يد المساعدة فى تأسيس بعض المدارس على نفقتهم ، أى انه أيد اقتراح المويلحى، وقدم للمجلس نماذج للمدارس التى تنشئها الحكومة ، ثم قال : « على انه ليس من اللازم أن تكون مكاتب الأهالى بتلك المثوبة من الرونق والتحسين ، وانما اللازم فيها محل واحد أو عدة محلات حسب اللزوم تكون مبنية بناء بسيطا ولو بالطوب الأخضر ، فالمقصد المنفعة التى تحصل فى ذلك المحل لا المحل بالذات ، فمن تيسر أن يجعل المكتب على أحسن حال ، فله ذلك . ومن أراد التوسط أو الاقتصار على القليل الممكن فهو خير ممن لا يفعل شيئا ، فالمناسب ألا يكلف الا وسعه ولا تحمل بلدة الا على قدرها (٦) .

وفى الجلسة المسائية فى ٣/١٨ ، تلى تقرير اللجنة المنتخبة للنظر فى تعميم التعليم ، وقد اشتمل على قرار هام أصدرته وهو أن يقوم كل نائب بانشاء مكتب من الدرجة الثالثة (مدرسة أولية) فى بلدة تعلم فيها القراءة والكتابة وطرف من علم الحساب والفقه والنحو دون أن تتكلف الحكومة شيئا من نفقاتها سوى تنازلها عن ملكيــة الأرض التى تقام عليهـا وأن تتكفل وزارة المعارف بتعيين مدرسى هذه المــدارس من طلبة العلم بالجامع الأزهــر وتشرع فى

ترشيحهم لهذه الوظائف وتعليمهم ما يؤهلهم للقيام بها كما وعد بذلك وزير المعارف فى خطبته (٧) ٠

وفى عهد الاحتلال نفسه ، قدم بعض أعضاء الجمعية العمومية عدة اقتراحات كانت أكثر تقدما وجرأة مما قيل وقدم فى مجلس النواب السابق الذى لم تعرف الآراء التى سيقت فيه طريقها الى النور بسبب كارثة الاحتلال التى أتت على الأخضر واليابس فدمرت كل الأحلام الجميلة ، لكننا هنا ازاء فترة كانت فيها مرارة الهزيمة قد ذهبت ، وبدأ الجهد الوطنى يشق طريقه من أجل استخلاص وتحقيق الأمانى الوطنية ٠

فى جلسة الجمعية العمومية المشار اليها ، نص هذه المرة على ضرورة الاجبار والالزام ، فجاء فى اقتراح لمصطفى خليل باشا : « قررت الحكومة فرض ضريبة على الأطيان قدرها ٥ ٪ مما هو مفروض عليها كى تنفق منه على التعليم الابتدائى فى مختلف الجهات بواسطة مجالس المديريات ، واذ كنت أرى مثل هذا المبلغ لا يفى بالغرض المطلوب ، فأقترح أن تخصص الحكومة من خزينتها ٥ ٪ أخرى من متحصلات ضرائب تلك الأطيان ، وبهذه الزيادة تستطيع مجالس المديريات مباشرة تعميم التعليم الابتدائى وجعله اجباريا بالشروط والقيود المتبعة فى البلاد الأوربية التى قررت هذا التعليم » (٨) ٠ وجاء فى اقتراح زكى أفندى عبد الرازق « أقترح على هيئة الجمعية أن تعرض على الحكومة أن تجعل التعليم الابتدائى بالكتاتيب والمدارس اجباريا على عموم سكان القطر ٠٠٠ وأن يستوى فيه الذكور والاناث ، اذ ان التعليم الآن بالرغبة وأيضا قاصر على الذكور ٠ فهذه الطريقة لم تأت بالفائدة المطلوبة ، فلو كان التعليم اجباريا شاملا الذكور والاناث لكانت الأمة تماثل أعظم الأمم المتمدنة ٠٠ » (٩) ٠

لكن الدولة لم تقم بتجسيد فكرة التعميم أو الالزام وانما قامت بنشر نوع من التعليم مدعية انه طريق تعميمه وما هكذا كانت تقصد ، فالاحتلال الموجه لجهاز التعليم انما كان يقصد به امتصاص رغبة البلاد فى نشر تعليم حقيقى ، والهائه بتلك الصورة الباهتة وهى التى تمثلت فى جهودها فى انشاء واقامة الكتاتيب (١٠) .

واذا تأملنا فى تلك الجهود التى بذلت لنشر هذا النوع من التعليم فستدلنا التقارير الرسمية نفسها بما ترسمه لها من صورة قاتمة ، على مبلغ ما كانت عليه من سوء الحال ، ففى أكتوبر سنة ١٨٩٥ كلفت الوزارة وكيلها باجراء تنظيم للكتاتيب وكتب تقريره فى ذلك وجاء فيه ان معظم الفقهاء والعرفاء فيها لم يكونوا أهلا لتعليم القرآن والاملاء والمطالعة والديانة وبث روح التربية والأخلاق (١١) كذلك دلت تقارير المفتشين على جميع الكتاتيب الأهلية والحكومية بجميع أنحاء البلاد على ما كان من تفاوت كبير بين كتاتيب الوجه البحرى وكتاتيب الوجه القبلى ، فالعناية كانت توجه أكثر للوجه البحرى (١٢) . وفى سنة ١٩٠٤ سجل دنلوب ان كتابا مثل كتاب السيدة عائشة السطوحية بالجمالية ــ وهو فى ذلك الوقت لم يكن يقل عن غيره من الكتاتيب ــ كان به ٨٨ تلميذا من كلا الجنسين متراكمين فى غرفة مساحتها ٤ أمتار فقط ، وأعمارهم تتراوح بين ٥ و ١٤ سنة . وفى كتاب آخر (كتاب عودة باشا بالجمالية أيضا) كان يوجد ٦٩ تلميذا فى غرفة مساحتها ٥ أمتار وفى كتاب ثالث (بين القصرين بالجمالية) ١١٧ تلميذا فى حجرة مساحتها ٦ أمتار (١٣) .

ومع هذه الأحوال التى كانت عليها الكتاتيب ، فانها لم تقم بواجبها من حيث نشر التعليم وتعميمه وانما أدت فقط الى تحويل أولاد الفقراء عن مساعدة والديهم فى الزراعة وغيرها من أعمال الفلاحة الى الكسل والبطالة والشعوذة لأن الأولاد كانوا يقبلون على

الكتاتيب أفوجا لا ليتعلموا ما يفيدهم فى مستقبلهم ، بل ليحفظوا القرآن غيبا ويصيروا فقهاء فيعفوا من التجنيد · ولم يكن الفقيه (الفقى) فى ذلك الوقت يختلف عن الشحاذ فى أحوال كثيرة (١٤) ·

وكان على وزارة المعارف ، ازاء الضغوط الشعبية والفكرية أن تتخذ خطوات فعلية لاعـداد مشروع يمكن أن يؤدى بالفعل الى تعميم التعليم الأولى بين جميـع أفراد المجتمع بطريقة تدريجية . فشكلت لجنة برئاسة اسماعيل حسانين (باشا) وكيل الوزارة سنة ١٩١٧ ، وأصدرت هذه اللجنة تقريرا هاما · ويمكن تلخيص النتائج التى وصل اليها فكر اللجنة فيما يلى (١٥) :

١ — ان تعميم التعليم البسيط المناسب بين طبقات الشعب من الأمور التى تمس الحاجة اليها مسا شديدا من الوجهات العلمية والاجتماعية والاقتصادية والادارية والسياسية ·

٢ — ان توسيع نطاق التعليم الأولى توسيعا أفقيا لا يتيسر اذا بقى التعليم على حاله التى كانت قائمة ، وقد أثبت الاحصاء انه لم يبذل جهد يذكر فى سبيل محاربة الأمية أثناء السنوات العشر السابقة على تأليف اللجنة ·

٣ — نصح التقرير الحكومة بألا تتوانى لحظة فى وضع غرض معين نصب عينيها يؤمل الوصول اليه فى ميعاد لا يكون بعيد المدى وذلك بأن تقدر النفقات التى تلزم المشروع على وجه التقرير وأن تجعل تحصيل الأموال اللازمة له على أساس معين يسار عليه وأن تضع من القوانين ما يحقق تقدم التعليم بقدر معلوم فى كل مرحلة من مراحله ·

٤ — رأى التقرير ان أى مشروع واف بالغرض ، يجب أن يكون مداره على المدارس التى تملكها وتديرها مجالس المديريات

والسلطات المعادلة لها لا على المدارس الأهلية التى ينشئها الأفراد للكسب والارتزاق . على انه استحسن مع ذلك الاستيلاء على أحسن المدارس الأهلية وادماجها فى مشروع الحكومة العام أو الاعتراف بها مع بقائها تابعة لأصحابها .

٥ — أن يعم نشر التعليم جميع أنحاء البلاد لأن انشاء المدارس الأولية الوافية بالغرض فى الأرياف يعادل فى جليل فائدته انشاء المدارس فى المدن ولا يقل عنه فى مساس الحاجة اليه .

٦ — تبلغ النسبة التى اقترح التقرير تعليمها من البنين والبنات ١٠ ٪ من مجموع السكان ، وبالتالى يرتفع التعليم بمصر الى درجة ايطاليا واسبانيا واليونان ورومانيا وبلغاريا وفنلندا وشيلى وسيلان والفلبين ، بينما كانت نسبة من يتعلمون فى ذلك الوقت أقل من ٣ ٪ مع أن معظمهم كان يتعلم بكتاتيب قليلة الفائدة من الوجهة العلمية .

٧ — أن تكون المدارس المنشأة حديثة عملية من حيث أغراضها والطرق المتبعة فيها وأن يكون تدريس جميع العلوم فيها بلغة البلاد وأن تكون المبانى بسيطة خالية من التزويق ، متينة مستوفية للشروط الصحية ، وأن تنشأ مدارس خاصة بالبنين وأخرى خاصة بالبنات كلما سنحت الفرص .

٨ — أن تشارك وزارة المعارف مجالس المديريات والسلطات المعادلة لها فى نفقات شراء الأراضى واقامة المبانى وفى الانفاق على المدارس .

٩ — أن تكون القاعدة ، جعل التعليم مجانيا ، على أن يرخص لمجالس المديريات والسلطات المعادلة لها فى أن تفرض مصروفات مدرسية على وجه الاستثناء اذا رغبت فى ذلك .

١٠ – أن يكون تعليم الديانة الاسلامية من المواد المقررة لمنهج الدراسة العادى فى معظم مدارس القطر ، أما الأقلية القبطية فيكون لها نظام خاص وذلك :

أولا : بترك الخيار لمجالس المديريات والسلطات المعادلة لها فى انشاء مدارس قبطية اذا شاءت ذلك .

ثانيا : بمنح المدارس الأولية الأهلية المعترف بها اعانات كبيرة ، وأوصى التقرير بوجوب أن تكون جميع المدارس معدة لقبول الأطفال المصريين بلا نظر الى ديانتهم مع اشتراط ضمان حرية العقيدة .

١١ – أن يكون انشاء المدارس سابقا لجعل التعليم اجباريا ، وأن يحث الأهالى بطرق رسمية على ارسال أبنائهم الى المدارس ، وأن تنسخ النصوص القانونية القاضية باعفاء الفقهاء من الخدمة العسكرية لمجرد حفظهم القرآن الكريم لأن ذلك يصرف بعض الناس عن الاستفادة بما يوضع للتعليم الأولى من مناهج دراسية .

١٢ – أن يكون الأساس فى اشتراك مجالس المديريات والسلطات المعادلة لها مع وزارة المعارف فى كل ما يختص بالتعليم على النحو التالى : أن تقوم المجالس بانشاء المدارس الأولية وادارتها وتقوم الوزارة بالاشراف عليها ومراقبتها مراقبة فنية .

١٣ – أن يعهد الى وزارة المعارف فى تخريج من يلزم من المعلمين والمعلمات بعد اعدادهم لمهنة التدريس .

١٤ – أن تشكل فى المحافظات هيئات معادلة لمجالس المديريات وتمنح لما لهذه المدارس من العمل فى شئون التعليم ، واذا وجد فى المحافظات هيئات بلدية ، قامت هذه الهيئات مقام المجالس فى المديريات .

١٥ - مع قلة ما ينفق على التعليم ، لاحظ التقرير انه غير موزع توزيعا عادلا ، اذ ما كان مقررا لتعليم أبناء الشعب ، لم يكن سوى ذرة من مجموع ما ينفق على كل أنواع التعليم ، وكان من الواجب أن يكون للتعليم الأولى الحظ الأكبر والقسط الأوفر من الأموال التى تخصص للتعليم .

وقد تعرض المشروع لأوجه نقد عدة (١٦) ، ومع ذلك فانه لم ير طريقه الى التنفيذ حتى النهاية فهو مثل مشروعات تعليمية كبرى كثيرة ، ما أن يمر عام أو عامان حتى يهدأ الحماس الى أن يصاب العمل بالسكتة القلبية !!

الوراثة والبيئة وأثرهما فى اختلاف الطبيعة الانسانية :

لماذا يختلف الأفراد واحدا عن الآخر ؟ وما هى العوامل التى ينشأ عنها الاختلاف ؟ أثار هذان السؤالان مناقشات طويلة وأديا الى جدل حيوى . فبالاضافة الى الأهمية النظرية الأساسية لمشكلة تعليل الفروق ، فان لها أهمية عملية بعيدة المدى فى ميادين كثيرة ، فكل محاولة تتضمن ضبط النمو الانسانى ، لابد أن تعتمد على فهم العوامل التى تؤثر فى هذا النمو . ولقد خصصت المؤلفات للتحليلات المبنية على مثل هذه المناقشات والتى كثيرا ما تركزت على سؤال معين هو : هل الوظيفة الأساسية للتربية هى أن تنتج سمات معينة مرغوب فيها أو أن تقتصر فقط على اتاحة الفرص لنمو امكانيات الطفل ؟

كذلك يعتمد نوع النشاط التربوى والمهن وحرف أخرى على معتقدات معينة تتعلق بسبب الفروق الجنسية فى السمات السيكلوجية .

والمستقرىء لكتابات المفكرين المصريين سيلمس ادراكهم الواضح لتعاون كل من الوراثة والبيئة أو الطبيعة والرعاية فى تشكيل الطبيعة الانسانية وتفسير كل مناشط السلوك الانسانى المتشابه منها والمختلف · واذا كنا نجد أحيانا بعض الكتابات التى تقتصر على بيان أثر الوراثة وحدها أو البيئة وحدها ، فليس ذلك معناه اغفال أثر العامل الآخر ، فحسن نبيه المصرى ــ مثلا ــ يتحمس كثيرا للوراثة الى درجة جعلته يقول : « لقد يمكن القول بأن الوراثة هى القاعدة وعدمها هو الاستثناء » (١٧) ، ولكنه مع ذلك يقر بأن التقدم والارتقاء ، نتيجة عاملين أو قانونين عظيمين : « الوراثة والتهذيب » وهما اللذان يعملان فى الفرد لأنه ثمرة الاستعداد الجسمانى والنفسى المنتقل من الأبوين . وعامل المؤثرات المختلفة التى تصادف الانسان فى حياته ، وتلك المؤثرات جميعها أهمها : تربية الجسم والعقل التى لها المقام الأعلى » (١٨) ·

ومن الكتابات التربوية المبكرة التى تنحاز الى الاعتقاد بعامل واحد ، ما أكده محمد لمعى على دور البيئة ، ويستدل على ذلك بأننا لو نقلنا انسانا يعيش فى الحضر الى بيئة بدوية ، فسوف تتغير طباعه وأخلاقياته الى الصورة البدوية ، وبالعكس اذا حضرنا طفلا بدويا ليعيش معنا فى بيئة حضرية فسوف يكون لهذه البيئة الأثر كل الأثر فى اكسابه شخصية معينة هى الشخصية الحضرية « فكل انسان مستعد لأن يتأدب أولا بحسب من عاشروه وعاشرهم ، ودليلنا على ذلك اننا لو ذهبنا بانسان من الحاضر وأرسلناه الى البداوى ، فاننا نراه عما قليل ذا أخلاق بدوية متوحشة فى عمله ، ولو أتينا ببربرى حين طفولته الأولى وربيناه بيننا ، فانه يكبر على ما نحن عليه » (١٩) ·

والجدير بالملاحظة هنا أن المؤلف يلفت نظرنا الى أن هذا الرأى الذى يسوقه ، لم يعتمد فيه على استقراء كتابات معينة كما

يحدث غالبا ، وانما اعتمد فى ايراده على فكره الخالص « ولكى نخوض فى هذا الموضوع ، علينا أن نسبر غوره ونستخرج حقيقته تاركين ما أودع من بطون الدفاتر وراء ظهورنا مقدمين أمامنا مشكاة العقل التى يستنير بها السارى فى سراه » (٢٠) ٠

وقاسم أمين يكشف لنا فى (تحرير المرأة) أثر كل من الوراثة والبيئة وتعاونهما فهو يشير الى تلك الحقيقة التى كشفها لنا العلم وهى ان كل فرد من الأنواع الحية وفيها النوع الانسانى ليس الا نسخة مطابقة للأصل المتولد منه ، وفيه صورة نوعه الكلى ، وفيه صورة والديه خصوصا ، بمعنى ان هذا الفرد يحتوى أولا على الخواص المميزة لنوعه وعلى الصفات الخاصة بأبويه ٠ وكذلك يلفت قاسم أمين نظرنا الى ما دلت عليه الاكتشافات الحديثة أيضا من أن كل القدرات العقلية فى الانسان انما هى مظاهر من وظائف المخ . وما يسمى عقلا أو عاطفة ، فلا عمل له الا عمل تلك الوظائف وعملها تابع لحالة الأعصاب والمخ ، وان مادة تلك الأعضاء منتزعة من الأصل الذى تولدت منه ، فلا ريب أن يكون لها تبعية عظمى لذلك الأصل ٠ ثم ان الجسم لا يستغنى فى نموه وبقائه بما وصل فيه من تلك المادة الأولى بل لابد فى النمو البقاء من التربية والرعاية، وكذلك الحال بالنسبة للعقل والقدرات ، لابد فى ظهور أثرها من الرعاية والتربية التى تلائمهما « فالوراثة والتربيـة هما الأصـلان اللذان ترجع اليهما شخصية الطفل ذكرا كان أو أنثى » (٢١) ٠

والى نفس الرأى ذهب الشيخ عبـد العزيز جاويش من تأثير الوراثة فى العقل والطبـاع بالاضـافة الى تأثير البيئة ٠ ومن بين مؤثرات البيئـة المختلفة ، يعطى جاويش أهميـة خاصة للبيت ، « بملاحظة ما ينجم من التربية المنزلية ، نجد انه كما يكون الأهـل يكون الطفل ، فان كانوا ذوى نظام وطبـاع كريمة ، شب الطفل

كذلك لما علمناه من انه ميـال للتقاليد والمحاكاة ، وان كانوا جهلاء أغبياء أو ذوى خمول أو انحلال فى الجسم أو ضعف فى العزيمة ، شب الطفل على ذلك » (٢٢) ٠

وعلى الرغم من تأكيد الشـيخ محمد عبـده على تعاون الوراثة والبيئة ، الا انه فى بعض كتاباته يوحى بأنه يغالى فى قدرة البيئة والتربية بالنسبة لبعض الطباع الموروثة ، فهو يذكر أن « التربية الصالحة تستطيع القضـاء على الاستعداد للرذائل ، وغـير الصالحة تسرع بتكوين الخبيثـة » (٢٢) ، ويبـدو انه يقصد بتلك الملكات والمهارات المكتسبة ٠

وكما أبرز شبلى شميل أثر نظـرية التطور على تفسير ظاهرة الاجتماع البشرى ، حاول أيضا أن يطبع تفسيره لأثر البيئة الطبيعية على سلوك الانسان بطابع هذه النظرية « من ينظر فى العمران ينبغى أن لا يذهل عما للاقليم من الأثر فيه ، اذ لا يستوى العمران فى كل الأصقاع لاختلاف طبائع أقاليمها ولا فى كل الأجيال (٢٣) ٠ وسبب ذلك ان الانسان يتأثر بكافة العوامل الطبيعية من حر وبرد وهواء وخصب وحبوب ٠٠ وطيش وخفة وخشونة ولين ٠٠ الخ وكل ذلك فى عاداته وسياساته ونحله يؤثر بعضه فى بعض أيضا بحيث تختلف النتائج من ذلك اختلافا جسيما وتتنوع الى ما لا حد له ، « وربما أمكن الحـــكم على طبـائع كل قوم من طبائع اقليمهم بقطع النظـر عن تاريخهم » (٢٤) ٠

التعليـم صـناعة علميـة :

اذا كنا قد شـهدنا فى الفترة السـابقة بداية التنبه الى ان العملية التربوية لا تقوم على مجرد الخبرة والمران وانما لابد لها من قواعد وأصول وأسس تنبنى على البحث والدراسة العلمية ، نرى نموا واستمرارا لهذا الوعى والنظر الى التعليم على انه (مهنـــة)

و (صناعة) تستند الى المنهج العلمى ، وأقدم ما يقابلنا فى هذا الشأن ما نشر فى مجلة المقتطف ٠

فقد أوضحت دراسة فى المقتطف ان الفرق بين المعرفة العلمية والعملية ان الثانية مبنية على الاختبار القليل والاستقراء الناقص ، وكثيرا ما يعودها عدم التثبت والتوفيق ، وقواعدها غير مضطردة ولا محققة ، وأما المعرفة العلمية فمبنية على اختبار واسع النطاق واستقراء قريب من التمام أو على أولويات بديهية تحكم بصحتها كل العقول وقوانين طبيعية ثبتت على مر الأيام والدهور « ومتى كثرت فروع العمل ، لم يعد الانسان يستطيع اتقانا له الا بعد تعلمه ومزاولته فيصير صناعة ، وكل صناعة تستلزم مقدارا من المعرفة » (٢٥) ٠ كذلك تبين المقتطف أن المعارف كانت عملية فقط فى بدء الحضارة ومستهل العمران ، ولكنها أصبحت اليوم لا تكفى ولا تغنى عن المعرفة العلمية « ولذلك تطلب الصناع تحقيق المعارف التى يبنون عليها صناعاتهم وتمحيصها فلجأوا الى الحقائق العلمية » ، ومن هنا استفادت الفلاحة من علم الكيمياء وعلم النبات، وصناعة الطب من التشريح والفسيولوجيا « وارتقت العلوم باعتماد الصنائع عليها لأن العلماء زادوا بحثا وتدقيقا واستكشافا للحقائق واستجلاء للغوامض ، وقد أصبح التعليم أكبر الصنائع وأعلاها شأنا وأوسعها نطاقا وأكثرها فائدة فى الحال والمآل » ٠

واذا كان الطبيب لا يتقن صناعة الطب ما لم يتقن علم التشريح والفسيولوجيا وفعل الأدوية أوضح مقال آخر لنفس المجلة ، ان المعلم كذلك لا يستطيع أن يتقن فن التعليم ما لم يعلم القواعد التى يرجع اليها فى تربية عقل الطفل وجسده ، وهذه القواعد متضمنة فى علمين هامين هما الفسيولوجيا وعلم النفس ، ذلك أن الأول يتضمن القواعد الصحية وهى أساس التربية

الجسدية ، والثانى يتضمن القواعد العقلية التى هى أساس التربية العقلية « ويصعب على من لم يدرس هذين العلمين وعلاقتهما بالجسد والعقل أن يعرف لزومهما لمن أخذ على نفسه تربية نوع الانسان كما يصعب على الطبيب الذى تعلم صناعة الطب باختباره واختبار أجداده أن يسلم بلزوم درس الطب والعلوم المتعلقة به على يد أساتذة هذه الصناعة » (٢٦) ٠

ولما كان علم النفس هو ألزم العلوم للتربية والتعليم ، فقد حظى بعناية أوفى ودراسة أعم وفهما أوسع ، فهذا هو (على عمر) يكتب قائلا : « لما كان الغرض من التربية انما هو النهوض بالطفل لايصاله الى كل كمال ممكن وجب أن يكون الطفل موضوع الدراسة أولا » ٠ والطفل كما يرى المؤلف عبارة عن جسم مادى ومرئى ، وعقل لا نراه ، ولا هو بالمحسوس ، وانما نستدل على وجوده بمظاهره التى يظهر لنا بها مثل المعرفة والشعور والارادة (٢٧) ٠

ويبدو ان كثرة الحديث عن علم النفس وأهميته ، قد أوهمت البعض بأنه أداة سحرية يكفى مجرد العلم بها كى يكتسب الانسان مهارة التعليم والتعامل مع الناس وخاصة الأطفال بكل توفيق ونجاح ، وكاد كثيرون أن ينسوا الركن الأساسى الثانى ، ففضلا عن (العلم) بأصوله وقواعده ، فان التعليم بحاجة بطبيعة الحال الى (التدريب) و (الخبرة) ، ويعلق على الجارم ومصطفى أمين على هذا الوهم الذى شاع عن علم النفس بأن هذا خطأ كبير « فان التدريس صناعة من الصناعات وهى كلها تحتاج الى الدربة والمهارة والتمرين ولا يكفى فيها مجرد العلم » (٢٨) ٠ وكانت مجلة (الهداية) قد أشارت بالفعل الى هذا فيما كتبه (محمد حمدى) من انه على الرغم من ضرورة علم النفس للتربية ، الا ان ذلك لا يستلزم أن يكون كل عالم من علماء النفس أستاذا ماهرا ومعلما

حاذقا « لأنه علم قوانينه موضوعة مجموعة ، والتربية فن لا يبدع فيه الانسان الا بالعمل والممارسة » (٢٩) ٠

وضرب على الجارم وزميله مثالا بما نراه بالنسبة لمن يريد تعلم السباحة ، فيقرأ فيها كتابا ظانا انه بذلك قد أصبح قادرا عليها ، وهذا غير صحيح كما هو معلوم ٠

وبالرغم من ذلك ، فلم يكن فى وسع أحد أن ينكر ما لعلم النفس من الفوائد الجليلة فى صناعة التعليم التى يعدد منها المؤلفان ، انه يحصر تجارب التدريس فى دائرة ضيقة ، وذلك لأن المدرس المحيط بقواعد علم النفس وأصوله يعرف ان هناك طرقا من طرق التدريس مقطوعا بفسادها فلا يحاول تجربتها ، وبهذا يسلم من الوقوع فى الخطأ ، ومنها انه يمكن الانسان على نقد طرق التدريس والموازنة بينها ، وذلك لأن فن التدريس مؤسس على أصول هذا العلم وقواعده ، ومنها انه يعظم ثقة الانسان بالطرق التى يستخدمها فى تدريسه وذلك لاعتقاد المدرس فى صحة هذه الطرق من الوجهتين النظرية والعملية ، ومنها انه يزيد فى رغبة الانسان وسروره بعمله وذلك لمعرفته نتائج عمله (٣٠) ٠

الكتابات فى التربيــة :

لأن الكتابة فى التربية (كعلم) من الموضوعات التى استحدثت فى مصر ، تأخر ظهور الكتب المتخصصة ، وان كان هذا لم يمنع أن نجد كما لا بأس به من الكتابات فى المجلات والصحف ، دون أن يخل ذلك بقيمتها ووزنها العلمى حيث يتصور البعض ان الكتابة فى الصحف تنحو بالمعالجة نحو (الخفة) والتبسيط المخل الذى لا يتفق والمنهج العلمى ، ذلك ان الكتابة فى الصحف والمجلات فى

الفترة الحالية وكذلك فى الفترة التالية لها كانت تعتمد بصفة رئيسية على كتاب مفكرين لا مجرد صحفيين محترفين تقف حدودهم عند حدود التحقيق الصحفى والأخبار ، كما كانت تعتمد بصفة رئيسية على المقال لا الخبر والتحقيق ، بل كان المقال يتميز بالطول حتى لقد يصل الى صفحة كاملة ، أو يستمر مسلسلا عدة مرات .

ومع هذا فان فترتنا قد شهدت ظهور عدد من الكتب المتخصصة ، وساعد على ذلك بطبيعة الحال بدء ظهور معاهد متخصصة لاعداد المعلمين .

وأول ما نصادفه فى هذا الصدد هو (رسالة أدب الناشىء) للمدارس الابتدائية ، تأليف « الفاضل الشيخ محمود عمر » معيد بالقسم الأول من مدرسة المعلمين ، وقد هذبها وزاد عليها الشيخ حسين المرصفى . وتاريخ الكتاب هو سنة ١٢٩٩ هـ / ١٨٨٢ . والمتصفح للكتاب سيلمس انه يكاد يكون كتابا فى التربية الاجتماعية أو التربية الوطنية أكثر منه فى « علم التربية » . كذلك سيلمس فيه أيضا كثيرا من البساطة والسذاجة الى الدرجة التى قد تدخله أحيانا فى باب الفكاهة اذا نظرنا اليه بمنظار النصف الثانى من القرن العشرين فمن ذلك ما يذكره الكتاب من ان كثرة اللعب والنشاط الزائد للأطفال فى المنزل غالبا ما يؤدى الى كسر (قلل الماء) !! ثم يعدد المؤلف الأضرار العديدة التى تنتج عن هذا بحيث يوحى بأن الأمر خطير ، أما هذه الأضرار فهى تتمثل فى :

(أ) احتياج البيت الى شراء (قلل) جديدة تحتاج الى وقت طويل لنقعها فى الماء حتى تصلح للشرب ، وتسبب عن ذلك ذهاب راحة وتجدد تعب !

(ب) الماء البارد اللطيف المعطر بالزهر قد تلف واحتياج

أهل البيت أن يشربوا ماء غير بارد يجد فيه المتذوق ملوحة ويثقل المعدة ولا يزيل العطش ٠٠ الخ ٠

وعلى الرغم من ذلك ، فلا ينبغى أن تزعجنا مثل هذه البساطة وتلك السذاجة ، فالكتاب موجه الى المدارس الابتدائية ، فضلا عما أشرنا اليه من (بدائية) التأليف التربوى والخطوات الأولى فى أى طريق بطبيعة الحال تكون مثقلة بالسلبيات والعيوب ٠

والتربية فى مفهوم الكتاب تكاد ترادف معنى كلمة (الأدب) والتى يعنى بها الأخلاق الفاضلة ٠ والطفل المؤدب على هذا هو الذى يلتزم الصمت والسكينة ولا يكثر من الحركة واللعب « ولتعرف ان التزامك للأحوال الطيبة وحرصك على الاتصاف بالصفات الحسنة يسميه النـاس أدبا وانسانية ولطفا ويسمون من التزمهما متأدبا وانسانا لطيفا وان حصول حالة من الأحوال الرديئة وان لم يلتزمها الانسان ولم يفعل غيرها من جنسها يسميه الناس قلة أدب وتوحشا وكثافة طبع ، ويسمون من حصلت منه حالة رديئة قليل الأدب وحشا كثيف الطبع » (٣١) ٠

أما الموضوعات التى عالجها الكتاب فسنجد الباب الأول عن (آداب البيت) ، أما الباب الثانى فعن (آداب الطريق) ، وباقى أجزاء الكتاب تذكر دون ادخالها ضمن أبواب أو فصول ، فتشمل باب آداب النجاسات ، باب الصلاة ، باب الوضوء ٠٠ وهكذا ٠

والكتاب الثانى هو كتاب (البيداجوجيا) أو هداية الأطفال للشيخ حسن توفيق الذى كان مدرسا للغة العربية فى المدرسة الشرقية ببرلين ٠ وهو يتكون من جزءين :

الأول : نظرى بعنوان (البيداجوجيا العلمية) ٠

والثانى : يختص ب (التعليم والتربية العملية) ٠

والجزء الأول مطبوع عام ١٨٩١ ٠ والثانى سنة ١٨٩٢ ، وقد قررت نظارة المعارف طبع هذا الكتاب وتدريسه بمدارسها ٠

وقد عبر المؤلف عن كثير من الأمانة العلميــة التى جعلته يعترف فى مقدمة الكتاب بأنه ليس تأليفا خالصـــا وانما هو قد استعان ببعض الألمان فى التربية ويخص بالذكر (شومان) عندما كان يعمل فى برلين ٠ بيد انه لم يقم ـ كما يقوم البعض ـ بترجمة ونقل حرفى ، بل كان يكيف المادة العلمية وفقا لمتطلبات المجتمع المصرى وتلاميذه « ولما قضى الله سبحانه وتعالى على بالرحلة الى بلاد أوربا والمقـام بمدينة برلين عاصمة البروسيا للتخـرج بمدارسها والتكمل بمعارفها ، وألفيت بها الحضارة ضاربة بجوانبها والعلوم واسعا نطاقها ، والتربية جيدة الطريقة والتعليم حميد النتيجة ، انبعث منى الخاطر لاستكشاف أحـوال المعلمين والمتعلمين ومعرفة كيفية التعلم والتعليم ، أخذت فى زيارة مدارسهم العامة والخاصة والسفلى والعاليــة ومشـــاهدة أكاديميتهم وجمعيـــاتهم العلميــة والصناعية ، وعززت ذلك بدراسة علم البيداجوجيا فى مدرستهم الجامعة وخارجها الى أن وقفت بعونه سبحانه على خبيئة كنوزهم ، ووجدت الضالة التى كنت أنشدها خلال ربوعهم ، فاستعنت بالله فى وضع كتاب فى علم البيداجوجيا ايفاء بحقوق الوطنية وقياما بواجب الانســانية ، استخدمت فى ترجمة مواضيعه أشهر كتبها المعتمد عليها فى مدارسها وعولت منها فى ترتيبه على كتاب لأحد علمائها الأفاضل شومان الألمانى لشموله وحسن ترتيبه ولم أقتصر على ترجمة ، وما كان مخالفا رجعت فيه الى العادات والآداب والى الشرع الشريف والدين الحنيف » (٣٢) ٠

ويعترف المؤلف بأن الكتاب ليس وافيا للموضوع نظرا لأنه ألفه وهو بعيد عن مصر ، بالاضافة الى خلو ميدان التأليف ـ كمـا

ذكرنا ـ من كتب فى التربية ينسج على منوالها ، ومن ثم فقد وجه النداء الى قراء الكتاب بأن يغفروا له ما قد يجدون من الأخطــاء ويشيرون عليه بما يرونه من أوجه التحسين والاصلاح » وحيث انى وأنا الخاضع .. قليل البضاعة مشتت البال كثير الأشغال ، ناء عن الأهــل والاخوان بعيد عن الأوطان وان كتابى هــذا صعب موضوعه وعر طريقه ولم يقدمه كتاب آخر عربى فيما أعلم فأنسج على منواله أو أبنى على أساسه فالمرجو منكم أيها السادة الأصدقاء أن تخلعوا عليه خلعة القبول وأن تقبلوا منه العثرات وتغفروا له الزلات وما كان منه صالحا فعضدوه أو فاسدا فأقيموه وأصلحوه ، فلست أقصد الا المنفعة وما أريد الا الاصلاح » (٣٣) .

ويفسر المؤلف اهتمامه بالتأليف فى التربية بأن التربية هى المعيار الذى على أساسه يمكن معرفة الأمم المتقدمة من الأمم المتخلفة، فكلما اشتد اهتمام المجتمع بها وأخذها مأخذ الجد ، استطاع أن يقطع أشواطا طويلة فى مضمان الرقى والتمدن ، وآية ذلك ما كانت عليه مجتمعات الغرب فى ذلك الوقت ، يقول المؤلف : « فلما كان لتربية الأبناء المقام الاسمى لدى كل أمة متمدنة سالفة وكان مقدار تمدنهم دائر على محور الاهتمام بها ان زيادة وان نقصا اهتم بشأنها أمة الغرب الحــاضرة التى بلغت شأنها من الحضــارة ، وأعاروها الجانب الأعظم من التفاهم ولم يلقوا زمامها الى يد الصدفة أو العادة فيقعدوا الدهر على حال واحدة،الأبناء نسخ من الآباء الغابرين والأمة صــورة السالفين ، بل قابلوها بالعزائم الماضــية والهمم العالية وأدمنوا البحث والتنقيب على نواميسها » (٣٤) .

وقد قسم المؤلف الكتاب الى ثلاثة أجزاء : الجزء الأول ، فى التربية العلمية ، ويبحث فيه عن النفس من جهة أحوالها وانفعالاتها بالآثار الظاهرية والباطنية وكيفية صدور الأعمال عنها وعن النسبة

بينها وبين الجسم ، وعن الانسان من حيث طباعه وأخلاقه وعن المقصود منه وكيف يلزم أن يكون وعن حقيقة التربية وموضوعها والمقصود منها وطرقها .

الجزء الثانى : فى التربية العملية ، وهو عن كيفية الطرق التى يجب اتخاذها فى التعليم والتربية على العموم ثم تخصيصها بكل علم على حدته وعن نظام المدرسة وكيفية تأسيسها وادارتها وعن واجبات ووظائف المعلمين وغير ذلك .

الجزء الثالث : فى التربية التاريخية ، ويبحث عن الطرق التى استعملها الأقدمون كأمم اليونان والروم والعرب والفرنج الى الوقت الذى ألفت فيه الكتاب ، وعن تراجم حكامها وفلاسفتهم الذين قاموا بأعباء التربية وعن الوسائط التى اتخذوها لها (٣٥) .

ومع ذلك فان الكاتب لم يبحث الا الجزءين الأول والثانى فقط ، ولا نستطيع أن نجزم اذا كان قد كتب الجزء الثالث فعلا أم لا .

والكتاب الثالث هو (نظام التعليم) تأليف بطرس حنا الذى كان يعمل محررا لجريدة (الوادى) ومدرسا بالمدارس الأميرية . والكتاب طبع سنة ١٨٩٦ ولم يذكر انه قرر أو درس بالمدارس أو معاهد اعداد المعلمين .

وبمثل ما فسر الشيخ حسن توفيق دوافع تأليفه لكتابه ، فسر بطرس حنا لماذا ألف هذا الكتاب وزاد على ما ذكر الشيخ بما يفيد تلك الحقيقة التى أوضحناها والتى ميزت آراء الكثيرين من مفكرى التربية وهى النظرة الثنائية الى الانسان من حيث هو جسم وعقل ، واعتبار العقل أشرف ما فى الانسان وان التربية تختفى غالبا بهذا الجزء ، وبالتالى فان التأليف فى التربية يعد

أمرا هاما وشريفا يستحق أن يبذل له الجهد ، وان الانسان أشرف الكائنات وأشرف ما فى الانسان عقله ، فكل عمل يكون غايته افادة العقل وتقويمه يشرف على غيره ويسمو على ما عداه ، ولذلك وجب أن تحل التربية المكان الأرفع لخطورة موقعهـا « فكل أمة قامت للفوز فى مدارج التقدم والعمران والسبق فى ميادين التمدن لا تبلغ هذا الشأن الا باصلاح شأن التعليم والعلم وتسهيل سبل التربية وتعميم انتشار المعارف بين أفرادها حتى تستنير أبصارهم وتستضىء مداركهم وأذهانهم وتتهذب أخلاقهم وطباعهم » (٣٦) .

ورأى المؤلف ان الطـريق الذى ينبغى سـلوكه لابراز دور التربية والتعليم فى نهضة المجتمعات ، لا بأن يقدم كتابا فى علم التربية ولكن بأن يقدم دراسة هى الأولى من نوعها فى مصر فى ذلك الوقت فى حـدود علمنا ، عن نظم التعليم فى بلدان كثيرة ، اذ انه عن طريق ذلك يمكن للمصريين أن يدركوا لماذا تقدمت الأمم المتقدمة ولماذا لم تستطع ذلك غيرها من الأمم والمجتمعات المتأخرة ، وان كان ذلك لم يثنه عن أن يقدم لهذا الموضوع ببحث مفيد عن التربية : مفهومها وأقسـامها وأهميتها وما الى ذلك من المسـائل والمشكلات والقضايا النظرية ، يقول المؤلف ، « ولما كانت التربية بهذه المثابة والتعليم بهـذه المنزلة أحببت اجابة لداعى الخـدمة الوطنية أن أقدم رسالتى هذه لبنى وطنى العزيز شارحا بها نظام التعليم ودرجة أهميته فى سائر الممالك والعناية الكبرى التى تتخذ لتحسين حالته والنفقات الطائلة التى تصرفها كل أمة للقيام بأدوار التربية وانتشار العلوم والمعارف وتثقيف عقول الجيل المستقبل ، ولا مرية ان هذا من أسمى المقاصد وأشرف الغايات وأنبل المساعى التى يجب على كل أمة الاهتمام بها والعناية بشأنها أكثر من باقى مسائل الحياة ، وأحببت أن أسبق الى هذا الشرح بايضاح وجيز عن أهميـة التربية مع وصف حواس الانسـان ومداركه الظـاهرة

والباطنة وذكر أفضل طرق التربية الأولية حتى بذلك تتم الفائدة وتنال الضالة المنشودة لاسيما للمشتغلين بهذا الفن الجليل » (٣٧)٠

والبـــلاد التى قام بطرس حنـا بدراستها من حيث نظمهـا التعليمية هى : الولايات المتحـدة الأمريكية ، سويسرا ، فرنسا ، وانجلترا ، اسكتلندا ، ايرلندا ، ألمانيا ، النمسا ، المجر ، بلجيكا، الدانمارك ، ايطـاليا ، اسبانيا ، البرتغال ، اليابان ، الهنـد ، الصين ، مصر ، روسيا ، هولندا ٠

وواضح ان عدد البلدان هنا كثير بينما الكتاب لم يتعد ١١٨ صفحة من القطع الصغير ، مما لم يمكن المؤلف من أن يعالج الموضوع بتعمق وتوسع ٠

واذا كانت الكتب التى تتصدى لموضوع التربية المقارنة تقاس جودتها بمدى ما تقوم به من مقارنة بالفعل بين نظم التعليم دون الاكتفاء بمجرد وصف هذه النظم ورصـها بعضـها بجـوار بعض كالزجاجات المرصوصة ، فان المؤلف كمـا يبـدو كان على شىء من الوعى بذلك ، فهو بعد أن وصف نظم التعليم فى سويسرا أخـذ يقابل بين كل جانب من جوانب هذا التعليم وما يقابله فى مصر ، بيد انه لم يقم بذلك بالنسبة لنظم التعليم فى البلاد الأخرى على أساس ان المقـارنة السابقة تعتبر نمـوذجا يمكن أن يهتـدى به القارىء فى القيام بعملية المقارنة بنفسه « قصدنا أن نبين الفرق بين حالة التعليم فى سويسرا ومصر ونرجو القارىء أن يكفينا مؤونة المقـــارنة فى ســـائر الممـالك واجتـزأنا بذلك درءا للتطـويل الممل ٠٠ » (٣٨) ٠

والكتاب الرابع هو (غنية المؤدبين فى الطرق الحديثة للتربية والتعليم) ألفه الشيخ عبد العزيز جاويش سنة ١٩٠٣ حيث كان يعمل فى ذلك الوقت مفتشا بنظارة المعارف ٠

وقد بدأ المؤلف كتابه بمقدمة تاريخية عرض فيها للتربية عند اليهود الأقدمين وعند اليونان ثم طريق التعليم عند العرب ثم يخصص المؤلف جزءا لدراسة العقل وقواه وكيف تربى وتنمى قوة التأمل حتى يقال انه تأمل صادق ، والمعانى الكلية وادراكها على وجه الضبط ، وغير ذلك من دراسات تدخل تحت هذا الباب ، ثم يفرد جزءا عن تأثير البيت فى طبائع الأطفال وكذلك عن تأثير الوراثة فى العقل والطباع ثم تأثير الحالة العقلية فى العقل .

ويثنى المؤلف بعـــد ذلك على الجانب الأخلاقى فيعقد فصـــلا فيما يسعى وراءه الانسان من الخبرات والفضائل ثم فى السبيل الى اعتقاد الانسان الأخلاق المحمودة واستعمالها واجتناب المذمومة واهمالها وفيما يجب أن يعامل به الطفل لتحسن أخلاقه وتربيته وكذلك فيما يجب أن ينشأ عليه الطفل (٣٩) .

وأكد المؤلف الدور الطليعى الذى يقوم به المعلم ولهذا أفرد له دراسة خاصة تتناول على سبيل المثال الصفات التى يجب أن يتصف بها المعلم وعن سياسته من حيث التأديب والنظام كذلك بحث موضوع العقوبات والمكافآت وأنواعها واهتم بابراز الكيفية التى يسأل بها المعلم تلاميذه حتى يحسن القيام بعملية الفهم والشرح والتفسير (٤٠) .

وبعد ذلك قام عبد العزيز جاويش بدراسة طرق تدريس كل مادة من مواد التعليم مثل : التهجى والارشاد ــ القرآن الكريم ــ الديانة والتهذيب ــ الاملاء ــ المطالعة ــ الخط ــ الحساب ــ التاريخ ــ ودروس الانشاء .

وأنهى الكتاب بدراسة عن بعض النواحى التنظيمية والادارية مثل : جـــدول أوقات الدروس ــ الأمتعـــة الدراســـية ــ الدفاتر

الاحصائية ـ الادارة والنظام فى مجال الدراسة ـ وضع المدرسة ... الخ .

وبطبيعة الحال ، فلم تكن هذه هى وحدها المؤلفات التربوية المتخصصة ، فهناك غيرها وقد اكتفينا بهذا العدد كنماذج ممثلة .

أما الصحف والمجلات ، فالحق انها جميعا وبدون استثناء كانت تحتفى بموضوعات وقضايا التعليم بصورة أكثر جدية مما رأيناه فى سنوات قريبة سابقة . الا أن المجلات المتخصصة فى التربية كانت قليلة أهمها : مجلة التربية حيث صدرت أول مرة سنة ١٩٠٤ ، ومن الموضوعات التى كانت تعالجها :

— لا تقسروا أولادكم على آدابكم فانهم مخلوقون لزمان غير زمانكم (٤١) .

— ما الفائدة التى تعود على الآباء من تربية الأبناء (٤٢) .

— ما الفائدة التى تعود على الأمة من تربية الأبناء (٤٣) .

— الجوائز وتشجيعها (٤٤) .

— آفة التعليم فى مصر ، المستر دانلوب (٤٥) .

— مقام الطلبة فى الأمم الراقية (٤٦) .

ثم صدرت كذلك (صحيفة المعلمين) سنة ١٩٢٣ عن نقابة المعلمين حيث كان يقوم برئاسة تحريرها الشيخ أبو الفتوح الفقى بوزارة المعارف . ومن الموضوعات التى تناولها أحد أعدادها :

— بزوغ الذكاء الانسانى لأحمد فهمى القطان بك مدير التعليم بمجلس مديرية الغربية .

— السلطة والحرية لمحمد أفنــدى على المجذوب الأستاذ بالمدرسة الخديوية ٠

— تقرير عن برامج التعليم فى المــدارس المصرية لحضرة اسماعيل أفنـدى القبـانى الأستاذ بمدرســة أسيوط الثـانوية ٠

— حكمة عن التعليم فى انجلترا أو تاريخ نهوضه لأحمـد فهمى العمروسى المفتش بوزارة المعارف ٠

— عقائد تتعلم ، لحضرة عبد الله أفندى أمين ناظر مدرسـة المعلمين الأولية بامبابة ٠

كذلك كانت الطائفة الاسرائيلية تصدر مجلة خاصة بها تسمى (التهذيب) ، اقتصرت على معالجة الموضوعات التربوية وان غلبت عليها المسحة الدينية الأخلاقية ، وكانت هذه المجلة تصدر سـنة ۱۹۰۱ حيث كان يحـررها شخص اسـمه (مـراد فـرج) ، ومن الموضوعات التى عالجتها :

— هل يستقيم الظل والعود أعوج ٠

— امرأة ٧٥ سنة وتتعلم ٠

— تغلب الهوس على النفس الضعيفة ٠

— خطاب الى التلاميذ ٠

— حكمة للتلميذات (٤٧) ٠

وصــدرت كذلك بعض الكتب المترجمـة ، مثل : (الدروس التهذيبية) تأليف ف٠ ج٠ جولد ، وعربه أحمد فوزى المتخرج من مدرسة المعلمين بالتوفيقية والمدرس بمدرسة الناصرية (مطبعـة

المؤيد سنة ١٣٢٥ هـ) ، وكتاب :(نحن وأطفالنا) تعريب فهيمة فيليب عبد الملك ، لكنها لا تذكر المؤلف الأجنبى ٠٠ الى غير ذلك من كتب ٠

قواعد عامة فى التعلم والتعليم :

تتعدد طرق التعليم ومناهجه تعددا كبيرا ، ويصل الاختلاف بينها حدا قد يصل الى الايحاء بالتعارض ، لكن المربين المصريين كانوا على وعى بعدد من القواعد العامة التى ربما تشترك فيها معظم الطرق والمناهج ، أو على الأقل لا تتناقض مع الأسس التى بنيت عليها ٠ ومن هنا يمكن الاشارة الى بعض هذه القواعد العامة مما يمكن أن يكفل تحقيق أهداف العملية التربوية بغض النظر عن الطريقة المتبعة ٠

ـ الاهتمام باللعب بالنسبة للتلاميذ صغار السن ممن لم يتجاوزوا الثامنة من العمر « فالتلميذ الذى لم يتجاوز الثامنة من عمره لا يزال فى عصر اللعب والحركة ، عصر الأفعال الغريزية ، عصر التقليد والخيال ، عصر الشوق المتنقل وملاحظة الظواهر الطبيعية والأمثلة الكثيرة ٠٠ » (٤٨) ٠

ولهذا ينبغى ألا يزيد منهج الدراسة بالنسبة اليه عن ألعاب منظمة مفيدة ترمى الى النمو وتمرين الحواس ٠ وقد تفنن المربون فى ابتداع الألعاب المناسبة التى تميل اليها نفوس الأطفال وذهبوا فى ذلك كل مذهب ٠ ويشير كاتب المقال ال « فروبل » كأبرز هؤلاء الذين أخذ عنهم أساتذة العصر وعنوا بشرح نظرياته وآرائه وألفوا عدة جماعات باسمه وظهر أثرها فى مناهج التدريس ووسائله ولا سيما فى انجلترا وأمريكا ، وكذلك يشير الى السيدة ماريا منتسورى التى قامت بعدة تجارب استنبطت منها بعض قواعد

التربية الحديثة الهامة واهتدت الى ألعاب جمعت بين الافادة وبين موافقة الميول الشخصية للأطفال وهذبتها ورتبتها وجعلتها صالحة للاستعمال خفيفة الحمل قليلة الثمن ، وتمنى أن تترجم كتب منتسورى الى اللغة العربية .

ويروى كاتب المقال انه تردد أثناء مقامه بانجلترا على كثير من المدارس الانجليزية الحديثة التى تأخذ بهذا المذهب وتربى الناشئة على مقتضاه ، فأعجبه ما رأى من سهولة فى النظام وبساطة فى الأثاث ، وكان يسر جدا لمشاهدة الأطفال ووجوههم ضاحكة مستبشرة يترقرق فيها ماء الحياة وينبعث منها النشـــاط والأمل ويتدفق الاخلاص والصراحة فى القول والعمل ، وقد انكبوا على أعمالهم وتعددت بهم السبل فى لهوهم ولعبهم ، فهذا صبى نظيف الملبس جميل الهندام قد ركب فرسه الخشبى وأخذ بلجامه وحرك رجليه وأدار عجلاته فجعل يعدو فى أنحاء الحجرة ، وذلك آخر قد خلا بنفسه وتناول أنواع الموازين المختلفة الحجم وأخذ يرتبها ويضعها فى ثقوبها الخاصة (٤٩) .

ويحــذر أبادير حكيم من منع الأطفــال عن امساك الأشياء وتمزيق الورق وكسر المواد البسيطة القليلة القيمــة فى مقابل ما يحصل عليه من التربية « فالتعرض له جريمة لاتغتفر للوالدين لأنهما بذلك يوقفان نمو الطفل ويكونان حجر عثرة فى ســـبيل تربيته ويضعفان ارادته بالضغط على حريتــه والوقوف فى وجهه دون اتمام مقاصــده الفطرية التى أودعهــا الخالق لتســاعده على التربية » (٥٠) ومن هنا فهو ينصح الأم بأن تلاحظ حركات أطفالها بصبر وسرور وتساعدهم على مزاولة هذه الأعمال . وتلفت نظرهم لما يغفلون عنه من الأشياء التى قد يــكون بهــا خواص جديدة لم يعرفوها أثناء اللعب .

ـ عقم الدرس على كتاب مدرسي معين : وقد ساق أحمد لطفي السيد هذا الرأى كمظهر من مظاهر ليبراليته المتطرفة ، فهو وان صلح (أى الكتاب) في مراحل التعليم العليا ، لا يصلح ـ كما يرى ـ في مراحل التعليم الأولى والمتوسطة الى حد كبير • ان التدريس عنده ينحصر في أن المعلم يؤلف درسه هو على الطريقة التى يراها ، ويلقيه على التلاميذ أو الطلبة في شكل محاضرة يجب عليهم أن يستمعوا اليها ويقيد كل منهم ما يجب قيده من أمهات المعانى • ثم اذا خلا بنفسه رجع الى الكتب المدرسية التى وضعت في هذا الموضوع وقارن بينها وبين رأى معلمه واتخذ له بعد ذلك رأيا معينا في الدرس « تلك هي طريقة التعليم التى تربى الملكات وتورث الاستقلال في التفكير والنظر ، وهى أقرب الطرق الى اخراج علماء يستطيعون تطبيق علمهم والزيادة على نظرياته واكتشاف ما بقى مجهولا من قوانينه • اما طريقة تدريس الكتاب في الطبيعيات أو الرياضيات أو الحقوق أو غيرها ، فقد أثبت العمل بها انها تقييد لعقل الطالب بمذهب المؤلف ، وصارفة له عن البحث والتنقيب ، بل قد تصرفه عن الالتفات وقت الدرس الى ما يلقيه المعلم اعتمادا على انه اذا قرب الامتحان ، والامتحان لا يكون الا بما في الكتاب ، تناول الكتاب فحفظه أو فهمه وألم بما فيه ليجوز عقبة الامتحان ، وما هذا في العلم في شيء كبير » (٥١) •

ويذهب لطفي السيد الى ما هو أبعد من ذلك ، فيقول انه لولا ان الكتب المدرسية تعين الطالب خارج الدرس لرجا ان تعدم كلها من الوجود حتى لا يكون أبناؤنا بعد عناء الدراسة عبيد الكتب والمصنفين ، فان العبادة العلمية حرب على الذكاء والاستقلال وقبر للنبوغ • واذا كان الدرس على الكتاب مضر ، فان تقرير الكتب للدراسة أضر من ذلك ، لأن وزارة المعارف متى أقرت كتابا ينطبق على برامجها ، ويروق للجنتها العلمية ، فقد راج الكتاب ولو كان

قليل الفائدة ، واذا لم تقر كتابا ولم يفكر مؤلف فى تقديم كتابه اليها ، كتب عليه الكساد ولو كان خير مؤلف فى نوعه « ولا شك ان هذه الطريقة تقف عقبة فى سبيل المنافسة فى التأليف والترجمة وتلك المنافسة هى الأساس الأول لنقل العلم الى اللغة العربيـــة خصوصا ، حتى لوحظ أن برنامج نظارة المعارف لايشفى غلة طلاب العلم » ، لهذا الاعتبار اقترح لطفى السيد على المعارف ان توســع نطاق حرية المعلمين فى ان يرشدوا تلاميذهم الى الكتب التى بدون فائدة فى مطالعتها وتقبل على عمل مصر بأشد الحاجة اليه ، الا وهو ترجمــة المطولات فى العلوم المختفلة التى هى مرجع المعلمين فى أبحاثهم وتعليمهم ، واليها يختلف المتخرجون من المدارس العليا كلما أشكل عليهم الأمر فى تطبيق مسألة علمية (٥٢) ٠

ولاشك ان هذا الرأى الذى يذهب اليه لطفى السيد انما هو أقرب الى التعليم الجامعى ولكنــه حلم يجنح الى الخيــال بالنسبة للتعليم ما قبل الجامعى ٠

ـ ان يكون التدريس من المعلوم الى المجهول : فذهن التلميذ لا قدرة له على تكوين صور مركبة الا اذا كانت لديه جملة من الصور المفردة التى منها تتكون الصور المركبة ، فاذا ما أراد ان يعطى درسا عن الجبل ـ مثــلا ـ ذكر التلميــذ بالاكمات ، فتستحضر ذاكرته الصورة ، فاذا ذكرهم المعلم بالصخر والحجارة والرمال التى منها يتكون الجبل ثم بارتفاع المئذنة لغرض المقارنة ثم بالسحب التى تلامس قمتــه ، وبعــد ذلك يذكرهم بالثلوج التى تتكون على القمة والسيول التى تسيل منها على جوانبه ، وبالكلأ الذى يغطى سطحه والأنهر التى تجرى فى سفحه ، اشتغل ذهنه وكون من مجموع هذه الصور المفردة المعلومة لديه صورة الذى يجهله (٥٣) ٠

– ان يكون التدريس من المحسوس الى المعقول ، فتعليم الأطفال العد مثلا ، يجب ألا يكون الا بالأشياء المحسوسة ، وفى دروس الأشياء يجب البدء بالمشاهدات ثم الانتقال منها الى المعارف ، وفى قواعد اللغة العربية ، من الأمثلة الى التعريف أو القاعدة (٥٤).

– ان يكون التدريس من المسمى الا الاسم ، ومن المعنى الى اللفظ ، فاذا عرض الشيء على الطفل وأدركه وجد حاجة الى لفظ يدل عليه ، فاذا أفسح له المجال لبذل الجهد فى اختيار الاسم الذى يراه مناسبا لذلك الشيء ، أتى طبعا بالاسم القريب من المعنى بحسب استطاعته فاذا أتى بالاسم الصحيح فيها ، والا أصلح له الخطأ . فاذا أخذ المدرس التلميذ بذلك ، اعتاد الضبط والدقة وأتت المعانى قبل الألفاظ . اما اذا اعتاد الطفل ان يسمع ألفاظا لم يكن قد عرف مدلولاتها فانه يدرج على استعمالها من غير ان يفهم معناها ، ويضطرب فى حديثه ، وكذلك فى كتابته ويتبع ذلك اضطرابه فى فكره وعجزه عن التفكير ، فمثل هذا التلميذ قل أن يأتى علاجه بفائدة فيما بعد (٥٥) .

– مراعاة التكامل والترابط بين المعلومات التى يعلمها المعلم التلميذ . وذلك بأن تكون المعلومات غير منفردة ، ويتأتى ذلك بأن تلقى الأصول والقواعد بحيث يدعو بعضها البعض وتبعث فى الطالب قدرة على توسيع نطاق ما حصل عليه والتعمق فيه ، فتجزؤ المعلومات وعدم الارتباط بينها يوقع الطالب فى التشتت الذى طالما قعد بكثير من الطلاب وهبط بهم أسفل (٥٦) .

– يجب على المعلم ان يوارى شخصه أمام الطفل ، وان يحترم طبيعته ، فلا يعتدى على استقلاله فى الرأى وحريته فى الحركات ، والا يظهر سلطانه الا بنسبة ضرورية تحتمها الظروف والمواقف

من أجل العناية بالطفل والدفاع عن حريته وشخصيته وحقوقه . ان الواقع فى المدارس المصريه - فى ذلك الوقت - كان غير ذلك مع الأسف الشديد ، اذ يحملون الطفل ما لا طاقة له عليه يريدون أن يستعمل الطفل ذكاءه قبل أن يظهر ما يدل على هذا الذكاء . يكلمونه بسرعة ويجعلونه يتكلم بسرعة ، فيعودونه بذلك على عدم حسن الكلام وعدم فهم ما يقولونه له « نحن لا نقصد بما نقول عدم اخضاع الطفل لقانون ما ، كلا فانه مرتبط حتما بما يحيط به من الأشخاص والأشياء ، فليبق كما هو وليشعر بوجوده فى وسطه ولتجعل ارادته بعيدة عن تناول الاستبداد .. ففى كل ذلك ، وفى ذلك وحده دلائل الأخلاق الفاضلة والتربية الكاملة » (٥٧) .

ضرورة (النظام) لسير العملية التعليمية ، فنجاح التعليم متوقف على نظام التلاميذ لأنه اذا ساد النظام بينهم جنوا بسببه فى ساعة وبقليل عناء ما لايجنونه بغيره فى ساعتين . « ومعنى النظام هنا هو « سير جميع الأعمال المدرسـية بترتيب محكم » (٥٨) . وليست أهمية النظـام للمدرس بأقل منهـا للتلميذ ، فقد يقاسى المدرس من وراء عدم نظام التلاميذ عناء وربما كان سببا فى تلف صحته وتغير طباعه .

والطاعة والسلطان أمران نسبيان ، فلا وجود لأحدهما من غير الآخر ، وما دامت الطاعة لازمة للنظام ، فالسلطة لازمة أيضا ، ولذا يجب الا يستعملها المعلم لتنفيذ أغراضـه الذاتية ، ولكن لتنفيذ مبادىء قانونية وأصول تربوية « وهى واسطة فى ايجـاد النظام لا غاية فيه ولذلك لا يصح ان يكون صوت الجبروت دليلها ، بل يلزم أن يكون الغرض التهذيبى غايتها وضالتها المنشودة » .

وينبه (على عمر) الى ان الذى يدعو الطفل الى الطاعة ، علمه

فى نفسه بأنه ضعيف عديم الحيلة ، والذى يبرر استعمالنا السلطة فى جلب النظام وحفظه بين التلاميذ ، علمنا بأن الطفل فى حاجة الى حماية نفسه من نفسه ومن غيره • ويقترح هذا المربى الكبير جملة أمور رأى انها واجبة حتى يسود (النظام) بين التلاميذ (٥٩) :

١ ـ أن تكون مواد القانون المطلوب اتباعها قليلة وأن يمهد للمعنى المقصود منها •

٢ ـ أن تكون مواد القانون المطلوب اتباعها قليلة وأن يمهد للتلميذ الطريق للسير على مقتضاها •

٣ ـ ان توزن الأوامر قبل اصدارها حتى لا يعبأ بها فلا تنفذ فيفشل أصحاب السلطة وفشلهم ضعف •

٤ ـ ان يكون العقاب مناسبا للذنب وان يكون القصد منه ، الاصلاح لا الانتقام •

٥ ـ ان يفهم التلاميذ أسباب النظـــام متى استطاعوا ان يفهموا ، فاذا أوقفوا على الأسباب ، اقتنعوا وأطاعوا •

٦ ـ الا يتجاوز النظام الشدة المعقولة ، والاا كان لا فرق بينه وبين النظام الضعيف •

ولعلنا فى نهاية هذا الفصـــل نلاحظ عدم وجود اطـــار عام او نظرية شاملة متكـاملة لدى اى مشتغل بالفكر التربوى فى تلك الفترة نستطيع أن نجد فيها اجابة تغطى كل أو معظم الأسئلة التى تثور فى ميدان التربية ، وكل ما نجده « جزئيات » أو « شذرات »

فكرية متعددة متفرقة تصدر عن هذا المفكر أو ذاك ، فهى أشبه بحبات العقد المبعثرة ، ومع ذلك فاننا نستطيع اذا جمعنا بين كل هذه الجزئيات والشذرات الصادرة عن مختلف المشتغلين والمهتمين بالتربية أن نجد معظم ما نبحث عنه من اجابة عن كل أو معظم الأسئلة التى حفل بها مجال الفكر التربوى فى هذا العهد (٦٠) .

الهوامش

(١) سعيد اسماعيل على السيد : الابعاد الاجتماعية والاقتصادية لحركة الفكر التربوى فى مصر من ١٨٨٢ ـ ١٩٢٣ ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٦٩ ، ص/ك .

(٢) سليمان كرم : هل يصير التعليم الزاميا لكل أبناء مصر ، مجلة (الجامعة)، القاهرة ، مايو ١٩٠٣ ، ص ١٩٣ .

(٣) مجلة الهلال ، فى ١٩٠٨/١/١ ، المقال بدون توقيع ، ص ١٠٢ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٠٥ .

(٥) عبد الرحمن الرافعى : الثورة العرابية والاحتلال الانجليزى ، القاهرة ، النهضة المصرية ١٩٤٩ ، ٢٤٣ .

(٦) المرجع السابق ، ص ٢٥١ .

(٧) المرجع السابق ص ٢٥٧ .

(٨) محاضر جلسات الجمعية العمومية ، جلسة ١٩١٠/٣/٢ ، ص ٢٧٨ .

(٩) المرجع السابق .

(١٠) تقرير عن الكتاتيب التى تديرها نظارة المعارف العمومية من شهر يوليو ١٨٨٩ الى نهاية ١٨٩٨ ، نظارة المعارف العمومية ، المطبعة الأميرية ببولاق ، ١٨٩٩، مقدم من حسين رشدى المفتش بالنظارة فى ٢٦ يناير ١٨٩٩ .

(١١) المرجع السابق ، ص ٩ .

(١٢) المرجع السابق ، ص ٢٩ .

(١٣) سعيد اسماعيل : الابعاد الاجتماعية والاقتصادية ، ص ١٧٤ .

(١٤) كرومر : تقرير عن المالية والادارة والحالة العمومية فى مصر والسودان سنة ١٩٠٤ ، ص ١١٨ .

(١٥) وزارة المعارف العمومية : تقرير لجنة التعليم الأولى ومشروع القانون المختص بتسهيل وسائل تعميمه ، المطبعة الأميرية بالقاهرة ، ١٩١٩ ، ص ١٠٩ وما بعدها .

(١٦) محمد سعيد أفندى : كلمة فى تقرير لجنة التعليم الأولى ، القاهرة ، مطبعة أبى الهول ، ١٩١٩ ، ص ٢٨ .

(١٧) تقرير لجنة مشيخة الأزهر الشريف المؤلفة لفحص مشروع تعميم التعليم الأولى المزمع تنفيذه من الحكومة المصرية فى عموم القطر من ابريل سنة ١٩٢٠ ، مطبعة دار احياء الكتب العربية ، ١٩١٩ .

(١٨) حسن نبيه المصرى : التربيب ، القاهرة ، دار المطبوعات الراقية ، ١٩٣٦ ص‌ص ٨ ـ ٩ .

(١٩) محمد لمعى : بديهة الفصل فى بداهة الفضل ، القاهرة ، المطبعة العامرة الشرقية ، ١٢٩١ هـ ، ص ٤ .

(٢٠) حسن نبيه المصرى ، ص ٩ .

(٢١) قاسم أمين : تحرير المرأة ، القاهرة ، التزام محمد محمد زكى الدين ، القاهرة ، ١٣٤٧ هـ ، ص ٣٧ .

(٢٢) عبد العزيز جاويش : غنية المؤدبين ، القاهرة ، مطبعة الشعب ، ١٩٠٣ ، ص ص ٣١ ـ ٣٢ .

(٢٣) محمد عبده : مذكرات الامام محمد عبده ، كتاب الهلال (١٢١) دار الهلال ، ابريل ١٩٦١ ، ص ٣٦ .

(٢٤) المقتطف فى يوليو سنة ١٨٨٥ ، ص ٥٩٥ .

(٢٥) المقتطف ، يوليو سنة ١٨٩٢ ، ص ص ٦٨٤ ، ٦٨٥ .

(٢٦) المقتطف ، يناير ، سنة ١٨٩٠ ، ص ٢٣٧ .

(٢٧) على عمر : هداية المدرس للنظام المدرسى وطرق التدريس ، القاهرة ، مطبعة المعارف ، ١٩١٣ ، ص ٥ .

(٢٨) على الجارم ومصطفى أمين : علم النفس وآثاره فى التربية والتعليم ، القاهرة ، مطبعة المعارف ، ١٩٢٠ ، ص ٩ .

(٢٩) محمد حمدى : علم النفس ، مقال بمجلة الهداية ، القاهرة ، ابريل ، ١٩١٠ ص ١٨٦ .

(٣٠) على الجارم ومصطفى أمين ، مرجع سابق ، ص ١٢ ٠

(٣١) محمد عمر : **رسالة فى أدب الناشىء** ، القاهرة ، ١٨٨٢ ، ص ٣ ٠

(٣٢) حسن توفيق : **البيداجوجيا** ، القـــاهرة ، المطبعة الأميرية ، ١٩٠٨ ، ص ص ٣ ــ ٤ ٠

(٣٣) المرجع السابق ، ص ٨ ٠

(٣٤) المرجع السابق ، ص ٣ ٠

(٣٥) المرجع السابق ، ص ٤ ٠

(٣٦) بطرس حنا **نظام التعليم** ، طبع بمطبعة التاليف (الهلال) بالفجـــالة ، القاهرة ، ١٨٩٦ ، ص ٣ ٠

(٣٧) المرجع السابق ، ص ٤ ٠

(٣٨) المرجع السابق ، نفس الصفحة ٠

(٣٩) عبد العزيز جاويش : غنية المؤدبين ، ٣٢ ٠

(٤٠) المرجع السابق ، ص ٣٩ ٠

(٤١) مجلة التربية ، العددان ١ ، ٢ فى أول نوفمبر سنة ١٩٠٥ ٠

(٤٢) المرجع السابق ، العددان : ٣ ، ٤ ، يناير ١٩٠٦ ٠

(٤٣) المرجع السابق ، العدد الخامس ، فبراير سنة ١٩٠٦ ٠

(٤٤) المرجع السابق ، العدد السابع ، ابريل سنة ١٩٠٦ ٠

(٤٥) المرجع السابق ، العدد الأول ، مارس ١٩٠٨ ٠

(٤٦) المرجع السابق ٠

(٤٧) صحيفة المعلمين ، يونية ١٩٢٣ ٠

(٤٨) منشور نمرة ١٤٨ صادر لجميع فروع نظارة المعارف بتاريخ ٢٠ يوليو ١٨٨٧ بمنع الضرب بالمدارس ، انظر : سعيد اسماعيل على : الابعاد الاقتصاديـة والاجتماعية ، ص ٥٢٦ ٠

(٤٩) محمد على : منهج الدراسة وطرق اصلاحه ، مجلة الهلال ، يوليو ١٩٢٢ ، ص ٩٣٦ ٠

(٥٠) ابادير حكيم : **التربية الأخلاقية** ، مطبعة اليقظة ، القاهرة ، ١٩٢٢ ، ص ١٨ ٠

(٥١) المرجع السابق ، ص ١٩ ٠

(٥٢) الجريدة فى ١٦ ابريل سنة ١٩١٣ ، العدد ١٨٤٥ ٠

(٥٣) على عمر : هداية المدرس ، ص ٦١ ٠

(٥٤) المرجع السابق ، ص ٦٠ ٠

(٥٥) المرجع السابق ، ص ٦٣ ٠

(٥٦) سعيد اسماعيل : الابعاد الاقتصادية والاجتماعية ، ص ٥٣٠ ٠

(٥٧) المرجع السابق ، ص ٥٣١ ٠

(٥٨) على عمر : هداية المدرس ، ص ١٠ ٠

(٥٩) المرجع السابق ، ص ص ١٤ ــ ١٧ ٠

(٦٠) سعيد اسماعيل : الابعاد الاقتصادية والاجتماعية ، ص ٥٣٣ ٠

الفصل السادس

الفكر التربوى بين التبعية والاستقلال

كان على الفكر التربوى فى الفترة من ١٩٢٣ ـ ١٩٥٢ ان يقوم بدور يختلف الى حد ما عن الدور الذى كان يلعبه فى الفترة السابقة ، فاذا كان التعليم قد اتخذ أداة فى معركة النضال الوطنى ضد الاستعمار ، فانه الآن مطالب بأن يكون ذا فاعلية فى تثبيت الاستقلال وتدعيمه وتحويله من مجرد شكل الى شكل ومضمون .

والحق انه على مستوى الفكر والنظر ، فقد توفر الوعى لدى مفكرين كثيرين على هـذا الدور الذى نيـط بالتعليم فى المرحلة الجديدة ، ومن الأمثلة التى يمكن ان تساق فى هذا الشأن ، ما أكده طه حسين من ان الحرية والاستقلال ليسا غاية فى ذاتهما وانما هما وسـيلة لتصـل البلاد الى مستوى رفيع من القوة والثروة الناتجين من العلم ومن الثقافة ، ومن ثم فان الحصول على الاستقلال فى حد ذاته ، مع تقاعس فى الجهد المبذول على طريق العلم والثقافة من شأنه ان يضيع هذا الاستقلال ويعود بالبلاد مرة أخرى الى حالة العبودية والتبعية (١) .

لكن ، هل القضية هى مجرد (الوعى) ؟ كلا فمن المهم أيضا : الوعى بماذا ؟ وما الجهد المبـذول للانتقال من مرحلة الوعى الى مرحلة الحركة والفعل والتغيير ؟

هذا هو ما سنحاول بيانه فى الفصل الحالى :

الاستقلال المهزوز :

استطاع المد الثورى الذى بلغ الذروة بأحداث الثورة الشعبية سنة ١٩١٩ ان يصيب قوى الاحتلال بالاضطراب الذى جعلها تعيد حساباتها مرة أخرى . لقد واجه الاحتلال هـذه الثورة بما هو معروف عنه من البطش والتنكيل والعنف ، فكان يواجه بمزيد من المقاومة وتصاعد العمل الثورى ، فعمل على ان يغير من أساليبه . ومع الأسف الشديد فقد نجحت هذه الأساليب الى حد كبير ، فقد توقف الجهد العملى للثورة ، وبدأ بعض الزعماء ينشقون ويختلفون ، ثم سعى الاحتلال الى تتويج جهوده لاحتواء الثورة ، فقذف بتصريح رسمى يحمل اقرارا باستقلال مشوه يكسب البلاد عددا من رسومه وأشكاله كأن يصبح السلطان ملكا ، وان يكون هناك دستور ، وبرلمان وانتخابات وتمثيل دبلوماسى .. وهكذا ، ثم تظل مقدرات البلاد الاقتصادية والسياسية فى يد الامبريالية تسيرها فى الاتجاه الذى تريد ، بل ان جنود الاحتلال نفسه ظلوا يجوبون البلاد طولا وعرضا .

لقد كان مفهوما ان صدور تصريح فبراير (٢٨) سنة ١٩٢٢ يحمل من التحفظات ما كبل الارادة الوطنية بقيود محت محوا تاما مضمون الاستقلال الذى لوح به . ومن الناحية الاستعمارية فان هذه الخطوة منطقية وتتسق مع المنهج الامبريالى ، لكن غير المنطقى حقا ان يتصور زعماء الحركة الوطنية ان البلاد قد نالت استقلالا حقيقيا ويغفلوا عن المتغيرات الحقيقية للسيطرة الاستعمارية .

وبعد ان كان الصراع يجمع أبناء مصر فى جبهة واحدة ضد الاستعمار ، تحول فى قطاعات كبيرة منه عن الاستعمار وأصبح يقوم بين كثير من الفئات من أجل الامساك بزمام السلطة ، لم يصبح النضال عند كثيرين هو نضال ضد الاستعمار وانما هو

نضال حزبى ، هذا الحزب يصـارع ويكافح ضـد الحزب الآخر ، ولا بأس من الاستعانة بالعدو نفسه ــ بممثل الاحتلال ــ سعيا وراء فوز رخيص بالوزارة !!

واذا كان هذا مما يصدق على الأحزاب التى تولت السلطة فى فترتنا ــ اذا استثنينا الوفد قبل ان تحكم الرأسمالية الزراعية قبضتها عليه ــ فانما ذلك لأن العدد الأكبر من هذه الأحزاب لم يكن تجسيدا سياسيا لفلسفة أو مبادىء اجتماعية واقتصادية تميز كل حزب ، بقـدر ما كان تعبـيرا عن رأى ووزن مجمـوعة من السياسيين الأفراد . كذلك فان عددا منها لم يولد نتيجة ضغط الرأى العام أو بتأثير فلسفة محددة ، بل على العكس فان معظمها وليـد الخلافـات الشـخصية . أما التنظيمـات ذات التوجـه الايديولوجى ، فقد كانت محاصرة ومطـاردة بصـفة مستمرة ، والسجون فى استقبال زعمائها فى أغلب الأحوال ، معدة ومفتوحة ، والأدهى والأمر من ذلك ، تلك المحاولات التى بذلت لتشويه سمعة البعض منها بأكاذيب ومفتريات .

وقد أدى الاتجاه الذى أخذه النمو الرأسمالى فى مصر الى ابراز عقبة ضخمة ساعدت على تقليل فاعلية التعليم فى تثبيت الاستقلال وتدعيمه ، فالوضع فى الريف كان يتطور الى تجمع وتركيز الملكية الزراعيـة الكبيرة فى يد فئـة قليلة والى تفتيت الملكيات الزراعية الصغيرة . وكان كبار الملاك الزراعيين يلجأون الى أساليب متعددة لزيادة أملاكهم الزراعية ، يساندهم فى ذلك أنهـم كانـوا يشـكلون غالبيـة الأحزاب السياسيـة والمجالس التشريعية .

ورغم تضخم ثراء الرأسماليين الزراعيين ، الا انهم لم يبذلوا جهدا لاصلاح الانتاج الزراعى بل كانوا قيدا على الانتاج الزراعى ،

وذلك لاستمرار استخدامهم الأساليب الضعيفة فى الزراعة والانتاج ، مما أضعف الحاجة الى وجود تعليم زراعى يكفل مد العاملين بالزراعة بالأساليب العلمية الحديثة • وأكثر من ذلك ان أغلب الزراعيين الكبار بلغ من اهمالهم لأرضهم أنهم كانوا يقطنون فى القاهرة وتنقطع صلتهم بالريف باستثناء تحصيل أرباحهم • وبمثل هذه السياسة فى اقتناء الأرض الزراعية على حساب الفلاحين الصغار ، الى جانب انفاقهم لدخل الأرض فى الترف واللهو لا تحويلها الى مشروعات انتاجية فى الصناعة والتجارة ، أضحى هذا الدخل ثروة قومية مضيعة حرمت التعليم من الموارد المالية الكافية لتمويله (٢) ، كما انها حرمته من المشروعات التى كانت كفيلة بابراز الحاجة الى قوى بشرية جديدة ومتعلمة •

ونظرا لاحتكار الرأسمالية الأجنبية للكثير من الأعمال التجارية ، فقد أدى هذا الى ازدياد الطلب على خريجى المدارس الأجنبية عن خريجى المدارس المصرية • كذلك فان ما أشرنا اليه من عدم حاجة السوق الاقتصادى الزراعى والصناعى لمهارات جديدة وقوى بشرية جديدة للأسباب السابقة ، جعل الجمهرة الكبرى تتجه الى التعليم العام أملا فى اقتناص احدى الوظائف الحكومية مما ترتب عليه شيوع ظاهرة البطالة بين المتعلمين •

واندفعت الأفكار والتقاليد والاتجاهات والنظم الأوربية ذات المسوح البراقة مما يتصل بهامش التقدم الاجتماعى والاقتصادى دون لبه وجوهره ، تعرف طريقها الى مجالات الحياة المصرية وخاصة فى العاصمة وبين المثقفين ، وعامة هؤلاء يشتركون جميعا فى الحيرة من أمر الغرب وخشيته وتملقه ويبدون هذا الشعور فى حماسة قد ترتفع أو تهبط ، وقد تتخذ شكل الحب أو شكل البغض ، ولكنها حماسة على كل حال لو جهدت فى البحث عن أصلها لما وجدت فى

الغالب سوى الانبهار الذى يشعر به الطفل أمام لعبة جديدة . والغرب هنا ليس فكرة كاملة ، واضحة المعنى بارزة المعالم ، بل صورة ساحرة لا رابط بينها ولا مرجع ترد اليه ، هو الثورة الفرنسية وأبطالها الخرافيون ، أو جهابذة الفكر الحديث وتحليقاتهم الفكرية الشاهقة ، أو لندن وباريس وروما وبرلين ونيويورك برونقها الخلاب ، أو فى محيط ما أيضا ، نعومة الحياة فى هذه العواصم جميعا وما تثيره فى النفوس الفتية المحرومة (٣) .

وفى نص هام ، نجد تصويرا دقيقا لما أدى اليه الانبهار بالغرب من (تغريب) واضح لمظاهر الحياة العامة تضىء فى شوارع القاهرة على دور السينما والمطاعم والمقاهى أنابيب بالأنوار الحمراء والخضراء ، ناطقة بأسماء أعجمية ، فأنت ترى : ديانا ، مترو ، مترو بول ، كورسال ، ميامى ، لابوتنييرا .. بل ان اسم القاهرة نفسه يترجم فيصبح « كايرو بالاس » ، بل ان آخر دار للسينما تشيد فى شارع فؤاد الأول قد أطلقوا عليها اسم « ريفولى » .. ثم اذا جئت الى المطاعم رأيت أوبرج البيراميد ، أوبرج تيرف ، أوبرج دى لارك ، ارميتاج ، سان جيمس .. الخ .

فماذا نقول فى بلد كان يطلق على أحد مسارحه اسم (رمسيس) منذ عشرين عاما ، فانقلب اليوم الى (ريتز) (٤) ؟

وفى مواجهة هذه الموجة التغريبية ، انبرى عدد آخر من المفكرين يندون بها ويكشفون عن سلبياتها ، فنرى مقالا آخر فى أهم مجلة ثقافية كانت تصدر فى هذه الفترة (٥) ، يقول عن باريس التى درج المثقفون المصريون على النظر اليها باعتبارها عاصمة العلم والفكر والفن لا فى أوروبا وحدها وانما فى العالم أجمع .

هذه هى فى حقيقتها وراء الأضواء المصطنعة والدعايات البراقة ، بل هذه هى حتى من خلال الأضواء المصطنعة والدعايات

البراقة ، فما هـذه الدعايات التى تخدع المخدوعين وتطلق السنة الدعاة ! انها الدعارة الفاجرة ، والتحلل الذميم ، والبوهمية المطلقة . انها هى بعينها النكسة الى حياة الحيوانية وفوضى البربرية !

ولكن هنا رؤوسا واقلاما لا تزال تمجد فرنسا ، ولا تزال تتشدق باسم فرنسا !

أولئك بضعة نفر عاشوا فى فرنسـا فى فترة من العمر ، فسمحت لهم فرنسـا الداعرة باشباع أقصى لذائذهم الحيوانية ، وتروية أظمأ شهواتهم الحسية .. ثم عادوا فاذا فى الشرق بقية من تقاليد وبضعة من حواجز ، فلم يرق لهم ما فى الشرق من (رجعية) وظلوا يحنون الى عهد فرنسا الداعر والى لذائذها الممنوعة ، والى شهواتها المحرمة » .

واذا كان تعريب مصر ثقافيا قد بدأ منذ دخولها تحت المظلة الاسلامية على يد عمرو ابن العاص ، الا ان تعريبها سياسيا قد تأخر عن مثيله فى بـلاد المشرق ، يقول الباحث البريطانى باتريك سيل (٦) : « كان الاسلام احدى الوسائط التى حملت مصر نحو علاقات أوثق مع شقيقاتها الدول العربية حيث شعرت بحريتها فى اتباع سياسة خارجية أكثر استقلالا ، بعد ان أبرمت معاهدة ١٩٣٦ مع بريطانيا » . وكان التقارب مع العرب آنئذ واحدا من عدد من المسالك البديلة المتعددة المنفتحة أمامها ، فهناك من لم يعتبر مصر أدنى مرتبة من أمة أوربية مكتملة ، أما مستقبلها ففى الغرب أكثر مما هو فى الشرق ، وهناك من اتجه بنظره الى الجنوب لا الى السودان فقط ، بل الى اتحاد وادى النيل بما فيه الحبشة وارتريا وأوغندة ، وهى مدرسة للفكر من انتعاشها وازدهارها هزيمة الايطاليين سنة ١٩٤١ ، كما أراد بعضهم الآخر من مصر ان تغدو حلقة وصل بين الشرق والغرب ، ودافع آخرون عن قيادتها للشرق أمام المستعمرين

والماديين ، أما الأكثر أهمية من هؤلاء جميعا فهم الداعون الى الوحدة الاسلامية وهم يتفاوتون بين مؤيدين تماما للخلافة الاسلامية ، وبين مؤمنين حذرين بتضامن من المسلمين ٠٠ فالشعب بكافة فئاته آمن بأن دور مصر فى العالم هو دور اسلامى ، وهذا ما فصل مصر عن البعض وربطها بآخرين ٠ ان الاسلام كان فى عظام المصريين كما كان فى لب مقاومتهم للغرب ٠ ان هذه العاطفة حين ترجمت الى سياسة عنت تضامن جميع الفئات الاسلامية المضطهدة ، وحين قصف الفرنسيون دمشق سنة ١٩٢٥ ، وسحق الايطاليون برقة سنة ١٩٣٠ ، كانت احتجاجات المصريين ومعارضتهم دفاعا عن الاسلام وليس باسم القومية العربية (٧) ٠

وكان الاهتمام ببعث المجد المصرى القديم كذلك أحد الطاقات الهامة لاذكاء روح الوطنية المصرية ، وخاصة ان التنقيب فى آثار مصر والوصول الى مدلولات الكتـابة الهيروغلوفية قد كشف عن صفحة باهرة من تاريخنا الطويل ، وعند الدكتور هيكل ، نجد الشخصية المصرية تتمثل فى استقراء جوستاف لوبون الذى يذهب الى ان « مصر الفرعونية حية فى مصر العربية ، باقية فى مصر الحاضرة » ٠ وذلك ان هيكل يؤكد على تلك الصلات النفسية التى تربط الشعوب بماضيها كما تربطها بتقاليدها ومأثوراتها القديمة، ومن ينكر تلك الصـلات التى تربط مصر القديمة بمصر الحديثة ــ كما يذهب هيكل ــ لا يعدو ظاهر الحقيقة « فان الحقيقة العميقة التى تشعر بها أنت ويثبتها العلم هى ان بينك وبين أجدادك اتصالا وثيقا لا سبيل لانكاره » (٨) ٠

واذا كان للكشـوف الأثرية والاتصـال بالغرب أثرهما على تأكيد هذه النزعة ، فاننا نستطيع الاشارة كذلك الى عاملين آخرين: أولهما : تشجيع الاستعمار نفسه ، ذلك ان هذه النغمة الفرعونية كانت تعنى بالنسبة له التقليل من شأن (الروح الدينية) التى

كان يعدها خطرا جسيما عليه لأنها تؤلف بين ملايين من البشر كان معظمهم يقع تحت دائرة نفوذه واستقلاله ، وبالاضـــافة الى ذلك ، فانه يعرف أنظار المصريين عن (العروبة) التى تشكل هى أيضا مصدر خطر محتمل ضد وجوده الاستعمارى · أما ثانيهما ، فيعود الى حماس الأقباط وجهودهم (٩) ·

الهجوم الحاد على سياسة التعليم :

بقدر ما تصاعدت الآمال غداة اعلان الاستقلال بما يمكن ان يقوم به التعليم من دور فى سبيل دعم الاستقلال وتثبيته ، بقدر ما تصاعدت فى الآن نفسه موجة النقد والهجوم الحاد لما ساد فى الساحة التعليمية من سياسات ووقائع وأحداث ، وذلك نظرا لما بدأ الكثيرون يلمسونه من تقاعس واضح ، وتقصير بارز فى قيام التعليم بدوره المنوط به ·

والحق ان هذه الصور من الهجوم والنقد ، اذا كانت تمثل بالفعل قدرا من الصدق ، الا انها قد ظلمت التعليم اذ حملته فوق ما يطيق · صحيح ان بعض صور الخلل التى أشير اليها ترجع الى ضعف فى البنية التعليمية ، الا ان الكم الأكبر من صور الخلل انما كان مظهرا لخلل آخـر أكبر وأشد خطورة فى البنيـــة الأساسية للمجتمع المصرى نفسه بحيث كان من العسير مهما خلصت النوايا لدى بعض القيادات التى تولت التعليم ، ان يكون لجهدهم الأثر المطلوب والثمار والمرجوة ·

١ ـ مناهج التعليم : فقد لاحظ محمد على علوبة ان مناهج المدرسة المصرية مزدحمة بالمواد الكثيرة ، وتتفرع كثير من المواد الى شعب وفروع ، وتتعدد الموضوعات التى يطالب الطلاب بتحصيلها فى كل فرع · ولما كان زمن الدراسة قصيرا محدودا ، والامتحانات تشكل قوة ضغط واضحة ، كان السبيل الوحيد للتحصيل ،

الادراك السطحى والحفظ ، فالدراسة مع هذا المنهج دراسة واسعة لا تعمق فيها ، وهى ما كان لها أن تتصل بنفس الناشىء وتكون جزءا من كيانه الفكرى ، لأنه لم يكن يستخدم فى تحصيلها غير الذاكرة وقليلا من الفهم ٠

لكن ما الذى كان يتخم المناهج بهذا الكم الكبير من الموضوعات والمقررات ؟

يجيب علوبة على ذلك بأن السبب يرجع الى تعدد تخصصات الذين يقومون بوضع هذه المناهج والمقررات ، وبالتالى يتحمس كل متخصص الى تخصصه فيسعى الى تضمينه البرنامج الدراسى وهو مرض ثقافى شائع حيث يتصور كل صاحب تخصص ، ان تخصصه هو بالذات أهم من غيره ، ومن ثم فان الطالب لا بد له من دراسته (١٠) ٠

فليس العيب اذا هو تعدد التخصصات ، لأن مثل هذا التعدد أمر طبيعى وضرورى ، لكن العيب هو (تعصب) كل مسئول لتخصصه ٠

ولعل فيما شكا منه الدكتور أحمد زكى من تلك القسمة التى وصفها بأنها « قسمة ضيزى » بين الزمن المخصص للعلوم الانسانية والزمن الذى خصص للعلوم الطبيعية ، يعد مصداقا لذلك فهو ينعى على الوزارة انها لا تعطى العلوم الطبيعية ما تحتاج اليه من زمن يتكافأ ووزنها الحقيقى فى بناء التقدم الاجتماعى للدول المعاصرة ، وما حدث هذا الا ــ حسب رأيه ــ لأن وزارة المعارف ظلت لفترة طويلة يسيطر عليها خريجو الآداب ٠

واتهم أحمد زكى دراسة العلوم عام ١٩٤٥ بأنها متخلفة عما وصلت اليه فى البلدان المتقدمة بعشرات السنين ، فضلا عن أن

معامل المدارس قدرتها عند حدود ايضاح حد أدنى من حقائق تجوز بالطالب باب الامتحان سواء اتضحت له كلها أو لم تتضح « ولا أخال ان فيها شيئا يوقظ فى الطالب حب العلم ، بالتحمس له والنبوغ فيه » (١١) .

ونظرا للدور الخطير الذى تقوم به الدراسات الاجتماعية فى غرس النزعة القومية والروح الوطنية ، فقد كان من المتوقع ان تزداد جرعة الموضوعات التى تؤدى الى ذلك ، صحيح ان المناهج التعليمية شهدت لأول مرة مقررا باسم (التربية الوطنية) ، لكن مقررى التاريخ والجغرافيا ظهر بهما خلل قومى واضح أشار اليه ونبه عليه بعض المفكرين والاختصاصيين ، وكذلك الأمر بالنسبة للغة العربية التى هى وسيلة الاتصال الاجتماعى والفكرى بين أبناء المجتمع ، فضلا عما تمثله كوعاء للثقافة العربية الاسلامية طوال عهودها وخاصة تلك العهود الزاخرة بصور ومظاهر التقدم العلمى والأدبى والفلسفى وغير هـــذا وذاك من مظاهر الرقى والتطور والتقدم .

فقط لاحظ الدكتور أبو الفتوح رضوان ان التاريخ العربى والاسلامى قد أهمل اهمالا تاما ، وكان يجمل كله فى موضوع واحد من موضوعات منهج مزدحم يشتمل على تسعة موضوعات أو يذكر على هامش تاريخ العصور الوسطى فى أوربا ، وغاية ما وصل اليه تاريخ العرب انه انفرد بمنهج مستقل فى السنة الثانية الثانوية مضافا اليه تاريخ العثمانيين وتاريخ عصر النهضة الأوربية والكشوف الجغرافية فى منهج سنة ١٩٢٥ ، ثم قرر بدون تاريخ العثمانيين أو النهضة كما فى منهج سنة ١٩٤٥ ، ومع ذلك فقد كان معظم الدراسة منصبا على تاريخ مصر الاسلامية مع اهمال التاريخ العربى والاسلامى العام .

ويجب ان ننبه الى ان نقد الدكتور أبو الفتوح هذا قد كتب فى أوائل الستينات ، أى فى عهد ثورة يوليو ١٩٥٢ حيث المد القومى العربى ، بينما كان التوجه فى الفترة السابقة وخاصة قبل انشاء جامعة الدول العربية وحرب فلسطين ، ليس عربيا خالصا كما أسلفنا ، فالنزعة المصرية الاسلامية وأحيانا الفرعونية ، كانت هى صاحبة الصوت الأعلى فى الأوساط الفكرية ومن ثم ، فقد كان المنهج مترجما صادقا للحركة الثقافية والتيارات الفكرية البارزة . ولعل هذا يحملنا على التحفظ على تلك النتيجة التى انتهى اليها أستاذنا حيث حكم على هذه المناهج بأنها « تمثل تناقضا خطيرا ، فقد كانت ترمى الى تربية وطنية بمقررات فى التاريخ غير وطنية ، كما كانت ترمى الى دعم القومية فى التلاميذ بمقررات فى التاريخ غير قومية ، وذلك لأن واضعيها اما كان يعوزهم النظر العلمى الدقيق الشامل ، واما لم يكن عندهم طريقة التفكير العلمية التى تقابل بين الأغراض والوسائل ، واما كانوا متأثرين بمناهج التاريخ الاستعمارية التى تربوا عليها فى مدارس عهد الاحتلال ، وأغلب الظن انهم كانوا هذا كله » (١٢) .

لقد كان أستاذنا قاسيا للغاية فى حكمه هذا حيث غلبت عليه الاعتبارات السياسية التى أحاطت به وقت كتابته هذا الجزء ، ولعل الحكم على فترة ماضية بقيم ومعايير فترة لاحقة هو أمر لا يتفق — فى رأينا — مع العلمية التاريخية ، الا اذا كانت القضية هى : هل يصلح هذا (الماضى) للاستمرار بالنسبة للمناهج الدراسية ؟

لكن هناك قطاعا آخر من الدراسات الاجتماعية هو الذى يبرز بالفعل هذه القضية التى تتعلق بضعف النزعة القومية ، فقد تساءل محمد على علوبة : هل يليق فى دروس الجغرافية ان يعلم الطالب عن غير مصر من الأقطار أكثر مما يعلم عن مصر

والسودان وبلاد العرب ؟ صحيح ان وزارة المعارف كما يقر علوبة كان لها الفضل فى سياحة بعض الطلاب الى البلاد العربية والأوربية والى بعض المناطق فى مصر ، ولكنه يستضئل هذا الجهد ، كما انه طالب الوزارة بأن تكثر من زيارة عدد كبير من الطلاب للأماكن التاريخية فى مصر « حتى يكون التلاميذ على علم تام بحالة بلادهم ويسالف مجدها وعظمتها » (١٣) ٠

ولعل القيمة التى يكتسبها رأى علوبة انه كتب ما كتب فى نفس الفترة التى نؤرخ للفكر التربوى فيها ٠

وعاب الدكتور حافظ عفيفى الاضطراب الذى كان ــ وما زال ــ يشهده ميدان اعداد معلم اللغة العربية ، حيث أشار الى انشاء الحكومة أولا دار العلوم ، وعندما افتتحت الجامعة المصرية وفتحت فيها كلية للآداب ، كان من بين أقسامها قسم للغة العربية ٠ ولما تم تنظيم الأزهر وتطويره ، أنشئت فيه كلية للغة العربية ، ورأى ان هذا التعدد لا بد ان يؤدى الى اختلاف طريقة التعليم المتبعة فى تعليم هذه المادة عن طريقة التعليم المتبعة فى المواد الأخرى اختلافا بينا ٠

وأمام الحقيقة القائلة بأن درس اللغة العربية فى المدارس الابتدائية أو الثانوية كان أبغض الدروس الى نفوس الطلبة ، قدم عفيفى تفسيره القائل بأن ذلك سببه ، التركيز الذى كان يحدث على قواعد النحو والصرف ، بينما كانت دراسة آداب هذه اللغة وتاريخها وتعويد الطلبة مطالعة كتبها تحظى بحظ أقل ٠ وبالاضافة الى هذا وذاك ــ فيما يرى نفس الكاتب ــ فقد كانت كتب اللغة العربية للقواعد أو للمطالعة ، كتب قديمة معقدة لا تحبب الى أحد قراءتها (١٤) ٠

ان هذه الآراء الدقيقة التى سقناها لثلاثة من أعلام الفكر والمجتمع فى مصر فى هذه الفترة نؤكد لنا ان قضايا التعليم من الخطورة الى الدرجة التى لا ينبغى عندها ان تترك للتربويين وحدهم ، فهؤلاء الثلاثة • وهناك غيرهم مما سيأتى ذكرهم فيما بعد — لم يكونوا من أساتذة التربية وعلم النفس ، بل ان منهم من لم يمارس التدريس ، ومع ذلك فقد كتبوا ما كتبوا فى اطار التناول الاجتماعى العام لمشكلات المجتمع المصرى وقضاياه ، وفى مقدمتها بطبيعة الحال قضية التعليم •

نقول هذا لأن هناك من أساتذة التربية — مع الأسف الشديد — عندما يقرأون أو يقيمون دراسة تتصدى للفكر التربوى ، ثم يرون رأيا أو فكرة لواحد ممن لا يعملون فى حقل التعليم ، يتساءلون باستنكار عجيب : كيف يستشهد بغير التربوى فى الفكر التربوى ؟ انه تساؤل ينم عن اختلاف فى الفلسفة وفى الرؤية لجوهر القضية التعليمية ، هل هى قضية اجتماعية لها جوانبها الفنية أم انها قضية فنية لها جوانبها الاجتماعية ؟

٢ — الامتحانات : فهى قد أصبحت (السيد) الآمر فى التعليم المصرى ، وفقا لمشيئته ، تتشكل معظم الأنشطة والجهود التعليمية مما جعل الشكوى منها حادة لا من التلاميذ وحدهم أو أولياء أمورهم ، وانما من رجال التعليم أنفسهم ، ويظهر لنا هذا فى مناسبات وتقارير عدة لعل من أبرزها هنا هو ذلك الكتاب الهام الذى كتبه أحمد فهمى القطان بعنوان (التعليم والمتعطلون فى مصر) ، فأهمية هذا الكتاب تأتى من انه يتناول القضية التعليمية من منظور مشكلة اجتماعية واقتصادية عانت منها مصر فى هذه الفترة مما يحتم النظر الشامل والمتكامل للتعليم تنازلا يدمجه فى شبكة القضايا الاجتماعية •

وعبد الحميد مطر يلفت الأنظار الى ان هذه الفترة قد شهدت تدعيما مؤسفا لكل الاجراءات التى أحيطت بها الامتحانات التى تبث الرعب والخوف والقلق بين الطلاب ، فسريتها العميقة ، ومحاولة اخفاء كل شيء فيها كان طبيعيا ان يحمل الطالب دائما على التفكير فى الحصول على ما ليس من حقه الحصول عليه ، فاذا لم ينجح فى الحصول على شيء من الممتحنين فمما لا شك فيه ألا يستنكف مطلقا عن محاولة الغش من زميله كلما سنحت له فرصة لذلك . ولهذا اتخذت الوزارة أشد الاجراءات لمنع وقوع الغش المتوقع من الجميع . ويؤكد القطان ان الوزارة بالرقابة الشديدة التى شهدتها الامتحانات تفرض على الطلبة ، أفهمتهم بطريق غير مباشر انهم غير أمناء ، وأنها تحاول ان تمنعهم دائما من فكرة الغش والسرقة التى تسيطر على نفوسهم « واذا اعتقد الناشيء فى نفسه انه غير أمين عن طريق هذا الايحاء الضار ، فقد أصبح غير أمين حقا وأصبح واجبا على الحكومة وعلى الأفراد ان يراقبوه مراقبة شديدة طول حياته منعا لما قد يقع منه من خيانة للأمانة . اذن فنحن بعملنا هذا نضع مع الأسف غير شاعرين أساسا للغش والخيانة فى تكوين الناشئين بمدارسنا عن طريق تلك الرقابة الشديدة المفروضة عليهم » (١٥) .

٣ ــ قصور التعليم الفنى : فعلى الرغم من النهضة الوطنية التى شهدها الاقتصاد المصرى على يد طلعت حرب ، وما قام به بنك مصر من نشاط ملحوظ فى طريق تمصير الاقتصاد الوطنى ، الا ان التعليم الفنى كان على درجة مخجلة من الضعف مما أعجزه عن ان يقوم بدور ملموس فى توفير كوادر فنية مؤهلة تأهيلا جيدا للقيام بعبء الأعمال الصناعية والتجارية والزراعية . وفى الدراسة التى أشرنا اليها لأحمد فهمى القطان ، لفت الأنظار الى اختفاء التوجيه الفنى مع أهميته وضرورته من حيث تبصير الطلاب بالمهنة

أو الحرفة التى يمكن ان تتفق مع ميوله واستعداداته بحيث يطمئن الى حد كبير أنه سيوفق فى مقتبل الأيام .

وأشار آخرون الى ضعف العلاقة بين المدارس الصناعية والسوق الاقتصادى ، فلم تكن المدارس الصناعية تراعى تغير الصناعات بتغير الزمن « فاذا كانت المدارس الصناعية خرجت فى الماضى خياطين خصيصين فى صناعة الملابس كالقفطان والجبة مثلا ، فقد آن أوان العدول عن تخريج هؤلاء ، اذ سيصبحون عاطلين لرغبة الكثيرين عن هذا الزى الآن . وما الفائدة من تعليم غلمان صناعة النسيج اليدوى بعد أن أصبح النسيج كله أو جله غير يدوى » (١٦) .

ومن الغريب حقا ان تتوحد الصناعات فى جميع المدارس الصناعية ، من هنا تساءل القطان ، الذى كان مراقبا للتعليم الفنى بالوزارة : « ما فائدة تعليم غلام بأسوان صناعة النسيج وآخر بالاسكندرية صناعة نحت الجرانيت حينما لا يوجد قطن أو صوف أو حرير بأسوان ولا يوجد جرانيت بالاسكندرية » (١٧) .

٤ ــ الادارة المركزية : فمصر من البلدان المشهورة بادارتها المركزية منذ عصورها القديمة ، ومع ذلك ، فان طبيعة التعليم الاسلامى الذى نشأ فيها منذ آن انضوت تحت راية الاسلام ، لم تمكن هذه المركزية من ان تناله بسلبياتها ، ذلك لأنه كان فى أغلب الأحوال جهد أهلى تطوعى ، لم ينظر اليه على أنه واجب تلتزم به الحكومة تجاه الناس الا فى حدود الرقابة والدعم والتشجيع .

لكن الفترة التى تؤرخ لها كانت الشكوى فيها من المركزية تكاد لاتخلو منها دراسة أو مؤتمر أو كتاب من شدة سطوتها وكثرة

سلبياتها التى أثقلت كاهل التعليم بالاعباء والتى غلت بالتالى قدرته على مواجهة المواقف الصعبة ٠

وليعقوب فام مقالا عن سلبيات المركزية فى ادارة التعليم المصرى ، حاول فيها ان يحلل الأسباب ويشخص الأعراض ويصف العلاج ، لكن تحليله للأسباب وان كان سليما الى حد كبير الا انه لم يذهب به بعيدا الى الجذور ، ونحن لا نريد ان نحمله فوق طاقته ، فمثل هذه التحليلات لم تعرف طريقها الى أدبياتنا الا فى العقود الأخيرة بفضل النظرات الاجتماعية والاشتراكية التى أبصرت ما وراء مركزية السلطة فى مصر من نمط انتاج وظروف مادية جعلتها ظاهرة طبيعية وافرازا كان لابد أن يحدث ٠

ان يعقوب فام يعلل تلك المركزية بأن التعليم الحديث فى مصر قد نشأ منذ بدايته على يد الحكومة ، وكانت تلك المركزية محتملة هينة لأن عدد المدارس كان قليلا للغاية بحيث أمكن للحاكم الذى أنشأها ان يواليها بنفسه ، وكان من اليسير على المسئول عن التعليم أن يقابل النظار ويستمع الى مشكلاتهم ويتابع أحوالهم من خلال التقارير والزيارات (١٨) ٠

فاذا ما تضخم التعليم فزاد عدد المدارس وكذلك الطلاب وما يستتبعه ذلك من انتفاخ كبير فى المهام الملقاة على عاتق الجهاز المسئول ، لابد ان يظهر ما كان مخبوءا وتطفح « دمامل » المركزية على جسد ادارة التعليم !

والذى يقرأ المهام التى ساقها (مطر) مبينا بها كيف وصل الأمر الى ان يتولى ديوان عام الوزارة كل صغيرة وكبيرة ، تفزعه هذه الحقيقة حقا حيث تجعل من ناظر المدرسة مجرد (دمية) لاتتحرك

الا بقدر « وأنى لدمية لا حياة فيها ان تخلق الحياة فى غيرها » أما هذه المهام ، فيذكر مطر منها :

– تنظيم المدرسة وتسييرها ومراقبة سيرها فى طريق ثابتة لا تحيد عنه قيد أنملة والا حل الأذى لكل من تحدثه نفسه بالحيدة عن ذلك الى أى طريق مهما كان نافعا مفيدا .

– تحضير ميزانيات التعليم من ايرادات ومصروفات .

– اختيار جميع الكتب اللازمة فى جميع المواد ، وفى كل المراحل (قبل الجامعة) واعدادها وطبعها وتحضيرها وتوزيعها .

– اعداد جميع الأدوات والمعدات من القلم الرصاص الى الورقة الى الكراسة الى المحبرة الى الخريطة الى المصور الى جميع الأدوات اللازمة للمعامل والمتاحف والمكتبات المدرسية ان وجدت .

– تعيين الموظفين فى سائر مدارس البلاد وترقياتهم وتنقلاتهم .

– اعتماد وقبول التلاميذ وقيدهم وفصلهم .

– وضع أسئلة الامتحانات العـامة السرية جميعها وطبعها واعدادها واعداد لجان تلك الامتحانات وأدواتها ومعداتها وتوزيعها على مختلف الجهات فى مواعيدها واحصـاء طلاب كل لجنة وتعيين الأعضاء اللازمين لها وتحويلهم اليها فى المواعيد المقررة .. الخ .

وليس بالأمر الهين ان تقوم وزارة (المعـــارف) على الوجه الأكمل باستعمال ما خولته من قبل هذه السلطات الواسعة المتنوعة فى الاشراف على التعليم فى جميع أنحاء البلاد فى مباشرة طائفـة كبيرة من الشئون التفصيلية المربكة المتعددة الأنواع . واذا نظرنا بوجه خاص الى الصعوبات التى يستدعيها انشاء المدارس فى مصر

فى ذلك الوقت وتعيين الموظفين اللازمين لها ، فاننا لانستغرب ان الوزارة قد سعت فى تخفيف عبء أعمالها بالالتجاء الى الطريقـــة المألوفة الضرورية فى الغالب فى النظام البيروقراطى وهى اجتناب التنوع سواء كان فى التدريس نفسه أم فى المعاهد التى تقوم به .

الأساس النفسى للتربية :

كان الحديث عن (النفس الانسانية) فى الأدب التربوى قبل العصر الحديث فى مصر ، مثلما كان فى مختلف البلدان العربية والاسلامية ، نتيجة تأملات عقلية وتحليلات نظرية مجردة يتوقف مستواها على مدى ما يكون عليه التحليل الفلسفى من عمق النظر وسعة البصر ، ومن ثم فقد كانت هذه الدراسات (فلسفة) للنفس والسلوك لا (علما) للنفس والسلوك .

وقد شهدت الفترة السابقة التى عرضنا لها فى الفصل السابق ولأول مرة فى تاريخ التعليم فى مصر كتبا ومقالات تحمل اســـم « علم النفس » ومحاولات واجتهادات للاستفادة من نتائجه بالنسبة للعملية التربوية ، لكنها على أية حال ظلت فى معظمها ان لم تكن كلها أقرب الى (الرأى) لأنها لم تجىء نتيجة دراسة علمية دقيقة ، وربما كان ما تتسم به من (علمية) ، استنادها الى بعض الجهود الغربية العلمية ، وان كانت الدراسات النفسية لا تستطيع ان تكون علمية حقيقية بمجرد الاستناد الى نتائج خبرات علمية حدثت فى مجتمعات مغايرة حضاريا ، وانما لابد من الاستناد الى دراسات محلية وخبرات من نبت السلوك الفردى والاجتماعى للمواطن المصرى ان شرط العلمية : (الواقعية) ، فكيف يمكن توفير مثل هذا الشرط والسلوك الانسانى يرتبط ارتباطا وثيقا بجملة المتغيرات الاجتماعية

والثقافية والحضارية للانسان ، اذا اعتمدنا فقط على نتائج الدراسات الأجنبية ؟

ومن منطلق المنظور النفسى للتربية ، نظر بعض مربينـا الى الطفل على أساس انه هو مدار العمل التربوى ومحوره ، فهو المادة الخام التى تحتـاج الى التشكيل والتكوين ، وهو المصب الذى تنتهى اليه كافة الاجراءات والأعمال والجهود التى يبذلها المربون فى المؤسسة التربوية ، وهذا على عكس ما كان الاتجاه السائد من قبل حيث كان محور العمل التربوى هو المادة الدراسية (١٩) ٠

وقد أدى هذا الموقف بمربينا الى ضرورة ان تراعى العملية التربوية ، ميل الطفل واستعداداته واتجاهاته ٠ وهذا أيضا على عكس الاتجاه التقليدى الذى ان يجعل من ميول الكبار واتجاهاتهم هى نقطة الانطلاق ، فاختيار المواد الدراسية والأنشطة المصاحبة لها تحدد من منظور الآباء والمربين وهم الذين يحكمون بأن هذا ضرورى وذاك غير ضرورى ، اما ماذا يرغب الطفل فيه ، وما موقفه ازاء هذا وذاك ، فقد استخفوا به على أساس انه لم ينضج بعد بحيث يحكم بأن هذا ضرورى أم لا ، بينما الكبار هم الأقدر على ذلك (٢٠) ٠

وقد أدى الحماس الى النظر الى الطفل باعتباره محور العملية التربوية الى اعطاء أهمية كبيرة الى قوة اشتهر اسمها بـ (الغريزة) باعتبارها قوة فطرية حيث وضح التأثر بعدد من الكتابات النفسية فى العالم الغربى وعلى رأسهم مكدوجل وثور نديك ٠ والتعليم بناء على هذا لابد من توجيهه فى ضوء متطلبات الغرائز (٢١) ٠

وما دام التركيز سيتجه الى الميول والغرائز ، فمن الطبيعى ان يتجه الى (الحواس) على أساس انهـا وسيلة الحصول على المعرفة « فيجب على المدرس الا يدرس للأطفال شيئا من غير ان تكون

حواسهم هي الواسطة لايصال الحقائق العلمية الى أذهانهم كلما وجد الى ذلك سبيلا » (٢٢) • واذا كانت التربيـة التقليدية تنظر بغير ارتياح الى حركة الطفل ونشاطه الجسمي ، فان مربينا هنا وجدوا في ذلك خطأ كبيرا ، فاللعب والحركة والنشاط الجسمي بصفة عامة سبيل أساسي للتعبير عن ميول الطفل وغرائزه ، والحواس لايستطيع الطفل استثمارها كأداة معرفة الا في مثـــل هذا المجـال بصفة خاصة (٢٣) •

وعندما تساءل مربونا عن الهدف من اللعب والحركة واستخدام الحواس ومراعاة الميول والغرائز ، فان الاجابة هي : النمو ، ولكن : أي نمو ؟ انه النمو الفردي ، نمو س أو ص من الأطفال • وقد أدى هذا بهم الى بذل اهتمام واضح في سبيل توافق المراحل التعليمية مع مراحل النمو ، ومن هنا كان قول القباني : « فلا يمكن ان نبني تقسيم المراحل التعليمية على أي تحديد اعتباري لمراحل النمو ، بل يجدر بنـــا ان نبنيه على الحاجات التعليمية ، مع الاسترشـــاد بالاتجاهات العامة لهذا النمو » (٢٤) •

وكان من الطبيعي أن يؤدى الاهتمام بالنمو النفسي ومتطلباته وتقسيم الطلاب وفقا لميولهم واستعداداتهم الى بذل جهـــود كبيرة للتوصل الى (معيار) يسهل هذا ، فكان الاهتمام بالاختبـارات النفسية ومقاييس الذكاء والشخصية (٢٥) •

ولابد لنا من ملاحظة الأثر الغربي في تنشيط هذه الحركة عن طريق عدد من المبعوثين الذين اتيحت لهم فرصة الاحتكاك المباشر بأساتذة علم النفس الغربيين ومطالعة كتاباتهم وأبحاثهم ومشاهدة تجاربهم • ولم يكن هذا هو الطريق الوحيد ، فقد وفد على مصر عدد من الأساتذة والخبراء الأجانب اما بهدف التدريس أو بهدف دراسة

الأوضاع التعليمية القائمة ٠ ولعل أبرز الخبراء الذين جاءوا الى مصر ، (كلاباريد) عالم النفس السويسرى الذى جاء سنة ١٩٢٨ ، وكان أبرز من تأثروا بهذه الاتجاهات ، الدكتور عبد العزيز القوصى الذى حصل على درجة الدكتوراه فى علم النفس من المملكة المتحدة وخاصة فى مجال الدراسـات النفسية المتعلقة بالفروق الفردية والقياس النفسى عام ١٩٣٤ ٠ وكان القبانى فارسا بارزا فى نفس المجـال ٠

وعلى الرغم مما يوحيه اتجاه هذا النفر من العلماء الى السلوك الانسانى فى مستواه الفردى من انحصار فى قوقعة الذات والنفس ، الا انه لم يكن بعيدا ابدا عن حركة المجتمع العـامة ، فمثـل هذه الدراسـات النفسية الفردية كانت تشـكل الظهير العلمى المناسب لاتجاه سياسى وثقافى سيطر على مقدرات أمور مصر فى تلك الفترة فى حركة اتساق مع الحركة العامة فى العالم الغربى ، ألا وهو الاتجاه الليبرالى وفلسفة الحرية الاقتصادية ٠

وهكذا أصبحت مهمة المدرسة هى العمل على تنمية استعدادات التلاميذ وميولهم وتطويرها الى درجة عالية ، وينحصر هدف التربية فى تهذيب الغرائز والسمو بهـا الى مستوى راق ٠ والنمـو الذى تسعى التربية الى دفعه وتأكيده لا ينبغى له ان يتجه الى هدف آخر خارج عملية النمو نفسها « فيجب الا يكون للتعليم غاية خارجـة عنه ، فهو غاية فى نفسه وهو وسيلة أيضا لنفسه وشأن التعليم فى هذا كشأن الحياة سواء بسواء ، فنحن نحيا للحياة نفسها ، ثم انها فى نفس الوقت الوسيلة لنفسها » (٢٦) ٠

ولعل أبرز ما يشير الى ذلك التوافق الكبير بين النظرة النفسية الى التربية والاتجاه الليبرالى على وجه العموم ، ما أكده أحمد لطفى

السيد الذى يعد الزعيم الأكبر لهذا الاتجاه فى مصر حيث كان يسميه (المذهب الحرى) ويطلق على أتباعه (الحريين) ، فقد أكد صاحبنا ان حماسة لهذا الاتجاه انما بسبب اتجاهه الى تأكيد النزعة الفردية لأنه لايطيق ان تهيمن الجماعة على شخصيته وتحد من حرية فكره الخاص (٢٧) :

وفى دراسة ممتازة للدكتور حسان محمد حسان للفكر التربوى فى هذه الفترة ، علق على هذا الملمح الواضح قائلا : « وهكذا التقى التياران : السيكلوجى الصرف والليبرالى — من أجل دعم حرية الفرد ومراعاة مطالب نموه ومنع أو على الأقل تقييد تدخل المجتمع والسلطات فى حريته وحقوقه ، والتى منها بالضرورة حق التعليم · وتصور هذان التياران ان هدف التعليم ينبغى ان ينحصر فى اعداد « رجـــال مستقلين بعيدين عن التأثر بروح الجماهير ·· فتكون استقلال الفرد يجب ان يكون بداءة التعليم ونهايته ، « ولعل هذا الاتجاه قد فهم أيضا ان وظيفة التعليم ان يعد انسانا لا مجـــرد مواطن بمواصفات معينة تتطلبها الدولة » (٢٨) ·

ومن الطبيعى ان يبرز تساؤل مشروع وهو : الى أى حد اتسق الفكر التربوى فى مصر فى هذا التوجه النفسى مع واقع التعليم وتطبيقه ؟

نحن نظلم الطرفين معا : الفكر والتطبيق ، لو تطلعنا الى مثل هذا الاتساق والتوافق رغم اقرارنا بأنه مطلوب ومنطقى ، ذلك لأن حركة الفكر غالبا تسبق حركة الواقع ، الفكر حر طليق الى حد كبير ما دام لا ينطح فى السلطة السياسية على أعلى مستوى ، وينشغل بمثل هذه القضية أو تلك من قضايا التعليم وفنياته أو حتى بعض جوانبه الفكرية ذات الطابع الكلى ، ولذلك سهل على المفكر ان يطالب بمـــا يحلم به ويتمناه ، ولكن الأمر ليس كذلك

بالنسبة لحركة الواقع والتطبيق ، فالانسان ليس حرا هنا ، هناك العديد من العقبات والمشكلات ، وهناك العديد من القوى والمتغيرات .

ومن هنا وجدنا بعض الأفكار تعرف طريقها الى عالم الواقع والتطبيق ،ولكن أفكارا أخرى قديمة ظلت لها الهيمنة والسيطرة والاستمرار . وعلى سبيل المثال ، فمراعاة ميول الطفل واتجاهاته تقتضى تحكيم المنطق النفسى فى ترتيب موضوعات المنهج وتقسيمها وتصنيفها وفقا للمراحل التعليمية المختلفة ، والمنطق النفسى يقتضى البدء بالحديث المعاصر ، فهو الأقرب الى الفهم والادراك ، وهو الأقرب الى عالم الثقافة الذى يحياه التلميذ ودنيا الخبرة التى يتفاعل معها . لذلك فقد قرر منهج التعليم الثانوى عام ١٩٣٥ (٢٩) ان يبدأ مقرر الأدب العربى فى السنة الأولى بالأدب المعاصر على عكس العادات السابقة التى كانت تشير وفق المنطق والتسلسل التاريخى ، فما دام العصر الجاهلى هو الأسبق زمنيا ، كان على التلاميذ ان يبدأوا بدراسته ، وقد أثبتت الخبرة التدريسية بالفعل انه عسير الفهم على الطلاب لبعد عهدهم به ، فضلا عن أن كثيرا من مفاهيمه ومصطلحاته قد أصبحت مغايرة تماما لما يحياه التلميذ الذى يعيش القرن العشرين .

ان هذا هو ما تقول به الوثائق الرسمية ، لكن : هل تم هذا بالفعل ؟ المشكلة الكبرى التقليدية فى التعليم المصرى ، هى ذلك التغير الملاحظ فى السياسات التعليمية بتغير الوزراء والمسئولين ، فاذا عرفنا ان التغير الوزارى كان يتم على فترات قصيرة متلاحقة ، أدركنا لماذا كان التضارب والاضطراب . فاذا كان منهج ٣٥ يقول ما أشرنا اليه ، فان كاتب هذه السطور يذكر انه تعلم الأدب الجاهلى فى الصف الأول الثانوى (النظام القديم فى المدرسة الثانوية ذات الخمس سنوات) وليس الأدب المعاصر !!

لكن المدارس النموذجية كانت تملك من حرية الحركة ما يمكنها من تنفيذ عدد من الأفكار الحديثة خاصة وان القائمين بمثل هذه الأفكار والمتشيعين لها هم أنفسهم أصحاب الرأى والسلطة فى هذه المدارس من أساتذة معهد التربية .

لكن الاتجاه الذى عبر عنه أساتذة علم النفس فى معهد التربية استطاع ان يكسب التعليم المصرى خطوات متقدمة على طريق الرقى بتعليم اللغة العربية بالاستفادة بنتائج الدراسات التى تمت فى مجال التعلم ، فقد عرف عن مدرسة (الجشطلت) ، قولها بأن الانسان يدرك الصورة الكلية أولا ثم بعد ذلك يتنبه للتفاصيل والجزئيات ، وبالتالى ، فاذا أردنا الاستفادة من هذا فى تعليم اللغة ، وجب البدء بما نراه ونبصره فى الواقع وهو الكلمة والجملة ، حيث لا نرى فى الواقع حروفا مجزأة ، ولا بأس بعد ذلك من تفصيل الصورة الكلية للكلمة أو الجملة . ولا بد من التنويه بأن التجارب الرائدة التى قام بها الدكتور القوصى فى هذا المجال ، قد استندت الى جهود علماء أجانب مثل (جاكسون) و (جراى) (٣٠) .

ولعل ما يبين لنا ان بعض الآراء والأفكار الحديثة فى التفسير النفسى للتعليم ، زيادة على ما سبق ، ان نجد ملامح تقدم تربوى واضح فى بعض التوجيهات التى كانت تلحقها الوزارة بمناهج التعليم ، وترسلها الى المفتشين والمدرسين طالبة منهم مراعاتها أثناء عملية التعليم ، فمن ذلك على سبيل المثال ما ذكرته توجيهات الوزارة سنة ١٩٣١ من ضرورة الحرص بقدر الامكان على ان يتم التعليم فى مدارس رياض الأطفال والصفوف الأولى من التعليم الابتدائى خارج الفصول وفى الهواء الطلق لادخال البهجة فى نفوس الأطفال ، وتحبيبهم فى عملية التعليم واشعارهم بأنهم غير معتقلين

داخل سجون ، وانما يسبحون بأجسامهم وأنظارهم وعقولهم فى عالم الطبيعة فسيح الارجاء بهيج الألوان .

وعلى نفس التقرير ، نجد فى توجيه آخر للوزارة عام ١٩٣٥ حثا على ممارسة الأنشطة العملية واعتبارها وسيلة وواسطة تربوية أساسية فضلا عن امكاناتهـا فى دفع الملل عن نفوس المتعلمين وتثبيت ما تعلموه لأنه يأتى عن طريق الممارسة لا بمجرد التفكير والتذكر ، تقول مثل هذه التوجيهات : « ان النشاط لا يقل عن المناهج وطرق التدريس لأنه فى الحقيقة الميدان الذى تتجلى فيـه شخصية الطالب وتبرز فيه مواهبه وميوله ، ويجب ان تختلف ضروب نشـــاط المدارس باختــلاف البيئــات واســـتعدادات الطلاب » (٣١) .

كذلك شهدنا اهتماما ان لم يكن على نفس الدرجة المأمولة فهو على الأقل أكثر تقدما مما كان قائما من قبل حيث النفور أو الفتور تجاه النشاط البدنى للتلاميذ . صحيح انه كان قائما فى المدارس المصرية التى أنشأهـا محمد على الا اننا يجب ألا ننسى (الأهداف العسكرية) الأصلية التى كانت تصب فيهـا العملية التعليمية ، ومن ثم فالنشاط العملى والحركة الجسمية كانت سبيلا الى الاعداد العسكرى ، ولم يفكر فيها على انها مقوم أساسى فى تربية الانسان بغض النظر عما اذا كان سيعمل بالجيش أو بعمل مدنى عام أو خاص .

وهكذا بدأ اهتمام بفرق النشاط الرياضى وجماعات الأشغال اليدوية والمقاصف والتوفير والآلة الكاتبة ، وأصبح للرحلات دور واضح (٣٢) .

ومن ذلك أيضا مطالبة توجيهات الوزارة المعلمين فى المدارس بأن يجعلوا تدريس الجغرافيا فى فناء المدرسة وضرورة جعل تدريس

الدين عمليا والحساب حسيا (٣٣) · وكذلك ضرورة التقليل من الآراء والدراسات والحصص النظرية فى دروس علم الأخلاق الذى استحدث بخطة التعليم الثانوى سنة ١٩٣٥ ، لكى يتجه التعليم الى الجوانب العملية والتعليمية ·

لكننا يجب ان نأخذ كل هذا بقدر غير قليل من الحذر ، فليس كل ما كتب فى التوجيهات الرسمية واللوائح يصور واقع التعليم وحركته ، فلنأخذه فقط دليلا على تسرب الفكر التربوى الحديث المتجه الى الطفل بميوله واهتماماته الى الفكر الرسمى !

واذا كان أصحاب مثل هذا المنظور يؤكدون على (الغريزة) ، فماذا كان يقصد بها ؟ هى استعداد فطرى عام يولد الكائن الحى مزودا به ، ومن ثم فلا دور للتربية والتعليم هنا عليه الا من حيث التوجيه والتهذيب ، لكن الغاءه مستحيل ، واهماله وتجاهله يؤدى الى أضرار نفسية تصيب سلوك التلميذ باضطرابات تبعد شخصيته عن السواء ·

ولم يكن هناك اتفاق على (عدد) هذه الغرائز ، كما اختلفوا فى أساس التصنيف (٣٤) ·

وقد تصور نقاد هذا الاتجاه ان المفكرين من أنصاره يجعلون من العملية التربوية (مسهلة) لنزوات وشهوات وأهواء الطفل ، ولم يكن هذا صحيحا بأى حال من الأحوال · لقد نظروا اليها على انها (مادة خام) ·· طاقة ·· ثروة طبيعية ، لا بد من استغلالها ، ولا يكون استغلالها فى مجال التعليم الا لصالح الانسان ورقى شخصيته بحسن استثمارها والوعى بمساراتهـا البانية ، ومن الأمثلة التى يمكن أن تساق فى هذا الشأن ، غريزة حب الاستطلاع، فهى تلح على الانسان بأن يسعى للكشف عن المجهول ، ومثل هذا الاستعداد يشكل فرصة ثمينة للعمل التربوى بأن نتيح الفرصة

للطفل بأن يفحص الأشياء ويختبرها ليكتشف بنفسه أجزاءها ومكوناتها ووظائفها ومن يتجه بفكره الى جوانب الاستفادة منها في الحياة العملية وحسن التعامل معها ، على ان أخطر ما يقوم به المربى فى هذا الشأن ان يقوم هو بنفسه باعطاء المعلومات التى يحتاجها الطفل عن الشيء المجهول أمامه ، متصورا انه بذلك يشبع غريزته فى حب الاستطلاع (٣٥) . انه لا ينكر انه يقوم بالفعل من هذه الزاوية وحدها باشباع غريزة الطفل ، لكنه من ناحية أخرى يدمر جانبا آخر فى شخصية الطفل ، هذا الجانب يتعلق باعتبار الذات ، ولا يتأتى هذا الا باعتماد الطفل على نفسه وتنمية (الاستقلالية) فيه .

وبحكم ان الغرائز تساهم فى تشكيل الميول الفطرية كالاستهواء والمشاركة الوجدانية والتقليد واللعب .. الخ ، فلا بد للمربى – وفق هذه النزعة – من ان يأخذ فى اعتباره هذه الميول ويؤسس عليها العملية التعليمية ويعتبرها منطلقا وأسلوبا للتشويق وجذب الانتباه ، وقد أفاض أصحاب هذه النزعة فى الحديث عن جوانب ثلاثة للغريزة أولاها : الادراك ، ثانيها ، الوجدان ، وثالثها : النزوع (٣٦) .

واذا كان النقد الذى وجه الى أصحاب هذه النزعة الذى أشرنا اليه لم يكن حقيقيا ، الا ان النقد الذى يمكن ان يوجه اليهم ، هو ان القول بالغرائز كان يؤكد الجانب الفطرى والقول بالوراثة ، صحيح ان المربين المصريين لم يهملوا أثر البيئة ، لكن قل من ادرك ذلك التواكب بين شيوع مثل هذه النزعات واشتداد حركة المد الاستعمارى الأوربى وتعالى أصحاب النزعات العنصرية التى ترى فى شعوب بعينها ، غربية ، ميزات التفوق والرفعة ، وفى شعوب أخرى ، غالبا شرقية ، مقومات الخضوع والاستسلام ، وكأن مثل

هذا قدرا مرسوما لا قبل لأحد بتغييره ، وهو أمر قد فرضه الله على الانسان ، فيضفون بذلك شرعية على الجهود الاستعمارية وعلى النظم الفاشستية مثل نظامى هتلر وموسيلينى ٠

ديموقراطية التعليم :

كان واضحا انه لأجل أن تكفل الديموقراطية للناس الحياة ، يجب قبل كل شىء ان تكفل لهم القدرة على الحياة ، لذلك أكد الدكتور طه حسين ان الديموقراطية يجب ان تضمن للناس ما يقيم أودهم ويعصمهم من عارية الجوع ، وكذلك يجب ان تضمن لهم مع ذلك القدرة على ان يصلحوا أمرهم ويتجاوزوا ما يقيم الأود الى ما يتيح الاستمتاع بما أباح الله للناس من لذة ونعيم فى هــذه الحياة « وليس ينبغى أن يطلب الى الديموقراطية أن توزع على الناس أقواتهم وتشيع فيهم اللذة والنعيم وهم هادئون مطمئنون ، انما الذى يطلب الى الديموقراطية ويفرض عليها ان تمنح أفراد الشعب وسائل الكسب التى يسعون بها فى الأرض ويلتمسون بها الرزق ، وان تزيل من طريقهم ما قد يقوم فيها من العقبات التى تنشأ عن الظلم والجور وعن التحكم والاستبداد وعن مقاومة الطبيعة نفسها لتصرف الانسان ٠ وأول وسيلة من وسائل الكسب التى يجب على الديموقراطية ان تضعها فى ايدى الأفراد انما هو التعليم الذى يمكن الفرد من ان يعرف نفسه وبيئته الطبيعية والوطنية والانسانية ، وأن يتزيد من هذه المعرفة ، وان يلائم بين حاجته وطاقته وما يحيط بها من البيئات والظروف » (٣٧) ٠

من أجل هذا طالب طه حسين الدولة بأن تنشر التعليم الأولى على أساس ان هذا التعليم أيسر وسيلة يجب ان تكون فى يد الفرد ليستطيع ان يعيش ، وكذلك على أساس ان هذا التعليم أيسر وســيلة يجب ان تكون فى يد الدولة نفسهـا لتكوين الوحدة

الوطنية ، واشعار أبناء البلاد بحقهم فى الوجود المستقل الحر ، وواجبهم للدفاع عن هذا الوجود . وبالاضافة الى هذا وذاك ، لأنها بهذا التعليم الأولى تضمن وحدة التراث الوطنى اليسير الذى ينبغى ان تنقله الأجيال الى الأجيال ، وأن يشترك فى تلقيه ونقله الأفراد جميعا فى كل جيل .

ولما كان الغرض من تعليم ما بعد المرحلة الأولى مختلفا ، اذ ان تعليم المرحلة الأولى ضرورى لكل أبناء المجتمع لأنه يقدم لهم أساسيات الثقافة التى لابد من التزود بها ، أما الثانى فالغرض منه « توسيع العقل وتغذيته بألوان مختلفة من العلم الانسانى قد لا يحتاج اليها الفرد من عامة الناس » ، وكذلك فهو « يهيىء الطلاب لتعليم آخر أرقى منه ، هو التعليم الجامعى أو التعليم الفنى العالى » .

ولما كانت ميزانية الدولة لا تستطيع ان تنهض وحدها بنفقات هذا التعليم العام ..

لذا فقد أقر طه حسين بأن مثل هذا التعليم يستحيل ان يكون الزاميا حيث لا يتجه الى مختلف أبناء المجتمع . واذا كان البعض يتصور ان طه حسين اضطر الى ان يقول هذا بحكم الظروف المشار اليها ، وبحكم طبيعة المرحلة ، ان ان عبارة هامة تستوقفنا ، فهو اذ يصف هذا التعليم بأنه « لا يتجه ، ولا يستطيع » ان يتجه الى أبناء الشعب جميعا ، يثبت بين الحكمين حكما قاسيا حين يقول : « ولا ينبغى » !!

فى ظل هذا المنطق ان هذا المستوى من التعليم غير الأولى لابد أن يكون مقصورا على الذين يستطيعون تحمل مصروفاته ، أى على أبناء الشرائح الاجتماعية الوسطى والارستقراطية ، ولا شك ان السير بهذا المنطق الى مدى بعيد سيهز الأسس التى تقوم عليها الديموقراطية « ذلك ان هناك منطقا آخر ليس أقل دقة ولا صدقا

من هذا المنطق ، فمن حق الفقراء ان يتعلموا ، ومن حقهم ان يطمعوا فى أكثر مما يعطيهم التعليم الأولى ، ومن حقهم ان يطمحوا الى التعليم العام والى التعليم العالى » (٣٨) ٠

ومن هنا حاول طه حسين ان يحل هذه المشكلة حلا توفيقيا بين طاقة الدولة من جهة وبين حق الفقراء فى التعليم من جهة أخرى ، وذلك بأن تأخذ الدولة من القادرين أجر هذا التعليم ، وتعفى الفقراء منه ٠ واذا كان الشائع ان الفكر يسبق التطبيق فى درجات التقدم ، فمن الغريب ان طه حسين عندما أصبح مسئولا عن التعليم بتوليه وزارته سنة ١٩٥٠ ، الغى المصروفات من التعليم الثانوى مما أتاح بطبيعة الحال الفرصة أمام آلاف الفقراء كى يلتحقوا ، وكان قبل ذلك بحكم موقعه كمستشار فى وزارة الوفد عام ١٩٤٤/٤٣ قد استطاع ان يحقق المجانية بالنسبة للتعليم الابتدائى ٠

بل اننا نقرأ فى كتابه الشهير (مستقبل الثقافة فى مصر) الذى يصح ان يسمى (مستقبل التعليم فى مصر) لأن معظم مسائله هى مسائل تعليمية ، عبارة غريبة يكمل بها الفكرة التى ذكرناها فى الفقرة السابقة ، فازاء الحل الذى اقترحه ، برز احتمال جاد وهو ان يتطلع غير القادرين الى نيل حظهم من التعليم استنادا الى هذا العجز ، ويناقش طه حسين هذا الاحتمال قائلا : « وليس معنى ذلك ان يطمع العاجزون جميعا فى ارسال أبنائهم الى هذا التعليم بحجة ان لهم على الديموقراطية ان تعلم أبناءهم وتمهد لهم سبل الرقى ، واذا فلا بد من ان ينظم قبول أبناء العاجزين فى مدارس التعليم العام ، فلا يقبل منهم الا الذين يثبت استعدادهم الجيد للانتفاع بهذا التعليم ، وانما يكون ذلك بالمسابقات التى تعقد لهم فى أثناء التعليم الأولى وآخره ، على ان تكون هذه المسابقات دقيقة نقية مبرأة عن العبث والمحاباة » (٣٩) ٠

ان وجه المأزق الذى وضع طه حسين نفسه فيه ، هو انه من حيث لا يدرى لا يوحد فى المعيار بالنسبة للقبول مما يخل بمبدأ تكافؤ الفرص ، فالذى يملك المال يستطيع ان ينال حظه من التعليم بالمعيار المالى ، والذى لا يملك ، لا بد له من التفوق العقلى والفكرى والثقافى ، ومن الممكن بناء على ذلك ان يتجاور تلميذان : أحدهما ناقص الأهلية الفكرية والعقلية لحسن التعلم لكنه يملك المال الذى يفتح له الأبواب ، والآخر يملك هذه الأهلية ، لكنه لا يملك المال ٠ ولعل هذا يفسر لماذا لم يلجأ طه حسين الى هذا الحل عندما أصبح مسئولا عن التعليم ، اذ يبدو انه قد اكتشف بنفسه لاديموقراطيته، وبهذا تميز على غيره ، فغيره ، يكتب الأفكار اللامعة الجريئة المتقدمة ، وهو خارج السلطة ، فاذا ما حصل عليها نكص على عقبيه ، وتراجع عما كان يقول ، حيث من السهل عليه ان يجد المعاذير فى تلك الشماعة الشهيرة : الظروف !!

ونظر اسماعيل القبانى الى المسألة من زاوية أخرى ، فليس المطلوب هو مجرد تعميم التعليم الأولى فقط ، ولكنه نادى بضرورة أن يتم توحيد التعليم الأولى والالزامى والابتدائى بالاضافة الى ما سبق ، ولنترك الرجل يشرح وجهة نظره دون تدخل منا حتى لا نقع فى شبهة التأويل الخاطىء أو تحريف النص :

« يختلف حظ الناس من التعليم فى طفولتهم كما تختلف الأعمال التى يزاولونها فى مستقبل حياتهم ، فمنهم من لا تسمح لهم ظروفهم بتخطى المرحلة المدرسية الأولى ، ومنهم من يواصلون الدراسة الى الجامعة أو المدرسة العليا ، واذا خرجوا الى ميدان الحياة، فمنهم من يشتغلون بالزراعة أو بعمل يدوى بسيط ، ومنهم من يتطلعون الى ما يسمونها بالمهن الراقية ، والمناصب الادارية والسياسية الكبرى ٠ ولما كان الغرض من التربية اعداد الطفل للحياة ، رأى الكثيرون ان هذه الاختلافات تستدعى التفرقة بين نوع

التعليم الذى يعطى لكل فريق : فالطفل الذى تمتد حياته الدراسية الى المدرسة العالية ، يتسع وقته فى كل دور من أدوار دراسته لكثير من العلوم التى هى ضرورية له ولكنهـا تعد كمالية بالنسبة لزميله المضطر لتقصير مدة دراسته . كما ان هذا الأخير يحتاج لدراسات عملية تمهد السبيل لحرفته المستقبلية وهى غير لازمة للأول ، ومن هنا نشأت فكرة التفرقة بين المدرسة الأولية والمدرسة الابتدائية ، فالأولى لتربية الأطفال الذين يقتصرون فى التعليم على المرحلة الأولى ، والذين يكونون عامة الشعب ويمدون البلاد بصناعها وزراعها وصغار مستخدميها ، والثانية لتربية الأطفال الذين ينتظر انتقالهم الى المدارس الثانوية ، فالعليـــا ، والذين ستتكون منهم الطبقات المتوسطة والعالية والقادة والمفكرين » (٤٠) .

فى هذا النص ، يقف القبانى موقف المصور فقط ، أى الذى يصف الأمر الواقع والموجود ، لكننا عندما نقرأ تحليله لهذا الوضع ، نســتطيع ان نفهم مقدار الغبن الذى وقع على الرجل فى تاريخنا الثقافى عندما كيلت له الاتهامات بأنه الطرف المناقض لطه حسين الذى اعتبر هو وحده الممثل الحقيقى لفلسفة ديموقراطية التعليم ، مع أن القراءة التحليلية لما كتب والتى أشرنا اليها ، لا تبرر ذلك ، ويصبح من ثم المبرر الأساسى لشهرته فى هذا المجال هو ، كما قلنا ، التطبيق الذى حدث وقت توليه المسئولية .

ان القبانى يلفت نظرنا فى التقسيم السابق شرحه الى نقطة هامة وهى تعيين الأساس الذى كان يبنى عليه التقسيم : أمامنا طفل فى السادسة من عمره ، وأمامنا طريقان منفصلان للتعليم . فالى أى الطريقين نوجهه ؟ كيف نحكم ان كان هذا الطفل ممن ينبغى قصر دراستهم على المرحلة الأولى ، أو هو ممن يســتحقون التعليم العالى ان العدل ومصلحة الدولة يقضيان بأن تتاح فرصة التعليم

ذى الكفاءة العالية لكل من وهب الاستعداد الكافى له ، حتى ينتفع هو وتنتفع الدولة بمواهبه لأقصى حد مستطاع · ولكن كيف يتسنى لنا ان نحكم على استعداد الطفل فى بدء دراسته ، مع ان هذا الاستعداد لا يظهر الا بعد ان يقطع الطفل شوطا فى التعليم هكذا يتساءل القبانى ، ويجيب بأنه لم يبق من أساس لتوزيع الأطفال بين المدرسة الأولية والمدرسة الابتدائية الا مقدار ثروة آبائهم ومركزهم الاجتماعى ، فالمدرسة الأولية ستخصص بطبيعة الحال لأبناء الفقراء ، واذا دخلها التلميذ وأمضى فيها بضع سنوات ، فمن المتعذر نقله الى مدرسة ثانوية ، مهما أظهر من الاستعداد للتعليم العالى والجدارة به ، لأن تعليمه الأولى مخالف فى أنظمته ومناهجه لما فى المدارس الابتدائيــة التى تعد الأطفــال للتعليم الثانوى · والنتيجة هى حرمان أبناء الفقراء من فرصة عادلة للتقدم والترقى ، وحرمان الأمة من الانتفاع بمواهب شطر كبير من خيرة أبنائها · وبعبارة أخرى : ان التفرقة بين التعليم الأولى والتعليم الابتدائى ، كانت قائمة على تقسيم المجتمع الى طبقتين منفصلتين ، احداهما عن الأخرى تمام الانفصال : طبقة تختص بالحكم والجاه والرفعة ، وطبقة يقضى عليها بالخضوع والكد والضعة (٤١) ·

وينتهى القبانى من مناقشة هذه المسألة الى ان تربية كل طفل مهما يكن مركزه الاجتماعى فى المستقبل ، يجب ان تشتمل على مرحلة عامة ، يكون الغرض منها اعداده لهام الانسانية المشتركة بصرف النظر عن حاجات أية حرفة معينة ، ويختلف طول هـذه المرحلة باختلاف المدة التى يقضيها الطفل فى التعليم ، ففى حالة التلميذ الذى تؤهله استعداداته وقدراته العقلية من مواصلة التعليم الى آخر مراحله ، تشمل المرحلة العامة دراسته الابتدائية بأجمعها وشطرا من دراسته الثانوية ، ويتبعه دور التخصص فى المدرسة الثانوية ، وفيه تراعى احتياجات المهنة نوعا ما ، ثم تأتى الدراسة

العالية ، وهى فى الغالب ترمى الى اعداد الطالب اعدادا مباشرا لمهنة معينة – وأما فى حالة الطفل الذى تقتصر حياته المدرسية على حياته الابتدائية ، فالقبانى يوجب أن تجمع هذه المدرسة بين الدور العام والدور الخاص ، فيشترك فى الدور العام زميله الذى ينتظر انتقاله للمدرسة الثانوية ، ثم يفترقان : فهذا ينتقل الى التعليم الثانوى ، وذاك يبقى سنتين أو ثلاث سنوات أخرى فى المدرسة الابتدائية ، تزاد العناية فى أثنائها بالأمور العملية (٤٢) .

ومن مفارقات الأمور ان هذه الدعوة لتوحيد تعليم المرحلة الأولى تمت على يد طه حسين الذى لم تلتصق باسمه ، وذلك عند توليه وزارة المعارف سنة ١٩٥٠ ، كذلك أتيحت الفرصة لاسماعيل القبانى ان يطبق بعض آرائه بعد قيام ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ ، فاستطاع ان يستحدث مرحلة وسطى بين الابتدائية والثانوية هى التى عرفت بالتعليم الاعدادى .

ولما كانت المصروفات المدرسية تشكل عائقا ضخما يحول بين كثير من الناس وبين حقهم فى التعليم ، كان من الطبيعى ان تتوجه الحركة المصرية الشعبية اليها لكى تواليها بالهجوم المستمر سعيا وراء الغائها ، وكان الفضل الأكبر فى تحقيق هذا الهدف هو لحكومة الوفد كما أشرنا حيث الغيت مصروفات التعليم التى يطالب بها أولياء الأمور أجرا لتعليم أبنائهم على مرحلتين : الأولى بالنسبة للتعليم الابتدائى عام ١٩٤٤/٤٣ ، والثانية فى التعليم الثانوى عام ١٩٥١/٥٠ .

فى الفترة الأولى ، كان أحمد نجيب الهلالى هو وزير المعارف فى حكومة الوفد ، لكن طه حسين كان مستشارا للوزارة ، وأصدر الهلالى تقريرا عن اصلاح التعليم فى مصر سنة ١٩٤٣ هاجم استمرار المصروفات فى الوقت الذى تسعى فيه البلاد الى تحقيق الديموقراطية،

فمجانية التعليم مقوم أســـــاسى لديموقراطيـــة التعليم ، بل للديموقراطية الاجتماعية على وجه العموم باعتبار ان التعليم هو الجهاز الذى يعد القوى العاملة اللازمة لمختلف الأعمال ، فاذا ما تم اعداد هذه القوى بعيدا عن هذا المبدأ ، فمعنى ذلك ان تكوين المجتمع قد أصيب بشرخ هام فى أساسه الديموقراطى · ومن هنا كتب الهلالى يقول : « ·· فليس يليق بمصر ان تتخلف عن غيرها فى هذا المضمار تخلف العاجز أو تخلف المتردد ، فضلا عما فى تحقيق هذا المبدأ وتقرير مجانية التعليم فى المرحلتين الابتدائية والثانوية بأنواعها المختلفة من نفع ظاهر ومن اصلاح اجتماعى كبير » (٤٣) ·

ويلفت الهلالى النظر الى أحوال الجماهير الشعبية الاقتصادية فى تلك الفترة ، وكيف انها كانت من السوء الى الحد الذى أصاب الطلاب وآباءهم وأسرهم بالبؤس والضيق الخانق « ولو أتيح لكل فرد أن يطلع على ما كان يصـــفه الأبناء وبناتهم وأسرهم جميعـــا وما يحملون من آلام الشـــقاء والحرمان ،فضلا عما يحمل عليه ذلك من ضعف النفس والذلة وما ينشأ عنه من أسباب الموجدة والبغضاء بين الطبقات » · ويتساءل الهلالى : « ثم ماذا تجدى التربية واصـــلاح أساليب التعليم اذا كان التلميذ فى المدرسة يحمل من هم أبيه فى ذلك ما يباعد بينه وبين هدوء النفس والاســـتقرار والنشـــاط العقلى ، وتنشىء بينه وبين رفقائه الذين يراهم أقدر منه على دفع المصروفات شعورا بالمرارة يطرد فى الزيادة يوما بعد يوم حتى ليوشك فى مستقبل الأيام ان يقسم الأمة طبقات متعادية لا تجمعها الروابط الروحية المقدسة التى تجمع أبناء الوطن الواحد قلبا وعقلا وعاطفة وفكرا » (٤٤) ·

لكن ، ترى ماذا نتوقع من جناح المفكرين الممثلين للرأسمالية المصرية ؟ لقد تشكلت حياة الرأسماليين وخاصة فى المجال الزراعى وهو القطاع الأكبر ، فى أن يجلسوا بقصورهم بالقاهرة ثم يأتى

ايراد الثروة العقارية مالا سائلا ينفقون منه ويضاربون ويستمتعون بنعيم الحياة ، وهذا الايراد انما هو نتيجة كد العمال الزراعيين وجهدهم وعرقهم . وهؤلاء لم يضطرهم نمط الانتاج القائم ، كما سبق أن أشرنا ، الى التعلم ، فضلا عن جملة المعوقات الاجتماعية والمالية التى حالت بينهم وبين الحصول على هـذا الحق الانسانى والاجتماعى ، فاذا ما تزاحم أبناء هؤلاء على أبواب المعاهد التعليمية وقبلوا بها ، فمن اذا الذى سـيقوم بفلاحـة الأرض حتى يستمر الناعمون فى العيش على ما هم عليه ، خاصة وان التطور التكنولوجى لم يكن قد بلغ المدى الذى يحل لهم مشكلة الأيدى العاملة ؟

من هنا كان من الطبيعى ان تساق الحجة تلو الحجة هجوما على فكرة مجانية التعليم ، ويبرز واحد مثل الدكتور حافظ عفيفى ليعبر عن هـذا الاتجاه ، فهو يشجب الاتجاه ، الى تخفيض المصروفات المدرسية ويسخر من دعاته ومن قولهم أن رائدهم هو تسهيل التعليم للمستحقين من أولاد متوسطى الحال والفقراء « وما رائدهم فى الحقيقة الا كسب الشهرة من أقرب طريق » (٤٥) وهو يبرر هذا الذى يذهب اليه بأن استطاعة الحكومة محدودة فيما تخصصه من ميزانيتها للتعليم ، « فكل نقص من متحصل النفقات التى يدفعها الآباء فى تعليم أولادهم نتيجته الحتمية نقص فيما تستطيع الحكومة انفاقه على التعليم بأنواعه ، وكل زيادة يساهم بها الآباء فى نفقات التعليم يترتب عليهـا حتما زيادة فى عـدد المدارس أو تحسين مستوى التعليم » . كذلك فهو يؤكد انه لا يدعو الى زيادة المصروفات التى يدفعها الآباء لتستطيع الحكومة نقص ما تخصصه للتعليم ، بل « ندعو الى زيادة فى المصدرين اللذين يتكون منهما المال المخصص للتعليم بأنواعه فى أنحاء القطر » (٤٦) .

وهنا نلاحظ ان حافظ عفيفى لا يناقش مبدأ المجانية أصلا ،

وانما (زيادة أو خفض المصروفات) ، فكأن المبدأ مرفوض سلفا ، وتبقى المناقشة فيما اذا كان من الأفضل ان نزيد المصروفات أو ان نخفضها أو ان تظل كما هى فى مستواها الذى كان قائما ، وقد كان الرجل رحيما بأبناء الفقراء الى الدرجة التى جعلته يكتفى بعدم زيادة المصروفات ، بشرط الا تخفض !!

على ان الانصاف يقتضينا ان ننبه الى أن الجناح الرأسمالى من المفكرين لم يكن وحده فى هذه الدعوة ، فهناك بعض المفكرين من خارج هذه الشريحة ، تبنوا نفس هذه الأفكار كصورة من صور التشبه بالبورجوازية الكبيرة وامتثال تقاليـــدها وأفكارها ورغبـة دفينة فى التخلص من الماضى الاجتماعى بأفكاره وتقاليده ، فهذا مفكر مشهور فى الثلاثينات والأربعينات وهو الدكتور ـ أو الدكاترة كما كان يجب ان يسمى نفسه لحصوله على ثلاث درجات للدكتوراه ـ زكى مبارك يعلن استنكاره لتعميم التعليم واتاحة فرصة لكل الناس « لأن العلم حين يبذل لجميع الناس قد يصل بهم الى نوع من الترف يضر أكثر مما يفيد .. كما ان الدعوة الى تعميم التعليم لم يهتف بها ضمير الشعب .. بل هى دعوة منقولة نقلا حرفيا عن بعض الأمم الأوربية والأمريكية » (٤٧) .

انه رأى غريب حقا !! فكم من مريض لا يشعر بمرضه ، ومن ثم لا يشعر بحاجته الى العلاج والشفاء ، وجمهرة الناس فى مصر كانوا تحت وطأة ظروف قاسية جعلتهم يتجهون بفكرهم وجهدهم الى الحصول على لقمة العيش أولا ، فلم يكن عدم الانشغال بالتعليم عن غير رغبة فيه أو تقدير له ، وانما هو اضطرار وغفلة . ثم ان هذه الدعوة الزاعمة بأن تعميم التعليم دعوة لم يهتف بها ضمير الشعب ، غير صحيحة ، والصفحات السابقة فيها العديد من الأمثلة التى تبين عدم صحتها . ولا نستطيع ان ننسى كذلك ان تطور الحياة نفسه لم يفرض من قبل هذا التعميم نظرا لبدائية الحياة .. فلما

بدأت مصر تشهد صورا من التقدم وخاصة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية ، ظهرت ضرورة التعميم وحيويته بالنسبة لعامة الناس ، وأبرز صور التطور ، الحياة البرلمانية وضرورة التمثيل النيابي وما يرتبط به من انتخابات عامة لا بد لها من قدر من الوعي الشعبي الذي يمكن النواب من حسن التمثيل ، ويمكن الناخبين من حسن الاختيار ٠

واذا استكملنا الاطلاع على رأى زكى مبارك ، فسنجده يؤكد ان « الرأى كل الرأى ان نرجع الى الفطرة فنترك الفلاحين في حقولهم ، والصانعين في مصانعهم ، ونترك حياة العلم لأهل الرغبة والشوق من الذين أعدتهم المقادير للتسلح بأسلحة التعليم والتثقيف » (٤٨) ٠

وعندما بدأت الجهود الأهلية من خلال الجمعيات والمؤسسات الاجتماعية تهتم بتعميم التعليم وتركز دورها على محو الأمية مثل جمعية نهضة القرى التى رأسها محمد مظهر سعيد وغيرها ، حاولت الحكومة مقاومة هذا الاتجاه بطريقة مشروعة — من وجهة نظرها — فجاء في تقرير لجنة المالية سنة ١٩٣٠ في أثناء وزارة مصطفى النحاس الثانية محذرة مضار تعميم التعليم كتمهيد لنشر فكرها حول سياسة التعميم في تلك الفترة ، ونصحت وزارة المعارف بأن عليها « ان تتدبر في ألا ينشأ عن نشر التعليم الأولى في البلاد وخصوصا في القرى نزوح الفلاحين منها الى المدن أو انصرافهم عن زراعة الأرض ٠٠ ويخشى على الفلاح متى حصل على قسط من التعليم ان يحس بفراغ يكتنفه من جميع نواحيه ، أو يرى نفسه بعد ان تعلم مبادىء القراءة والكتابة انه أصبح في مستوى أرقى من مستوى زراعة الأرض فيترفع عن الاندماج في وسطهم ٠٠ » (٤٩) ٠ واذا كان مستغربا ان يصدر مثل هذا الرأى في عهد حكومة عرفت بأنها

أكثر من غيرها فى تلك الفترة التصاقا بالجماهير ، فينبغى الا ننسى انه صادر عن لجنة المالية ، وان الذين كانوا يشكلون هذه اللجنة كانوا عادة من الرأسماليين الزراعيين ٠

تسييس التعليم (٥٠) :

بالنسبة لبلد يخضع لاحتلال أجنبى طاغ كالاحتلال البريطانى، كان من الطبيعى ان تصبح « المسألة السياسية » هى الشغل الشاغل لجملة المواطنين فى مصر ، وخاصة فى الفترة التى تصور فيها الجميع ان مقاليد الأمور قد صارت اليهم بحكم اعلان الاستقلال المشروط، ووجود أحزاب فى مختلف شكليات النظام الديموقراطى الغربى ٠

ولأن الاشتغال بالمسألة السياسية يتطلب قدرا من الوعى ، كان من الطبيعى فى بلد تشيع فيه الأمية ، ان يصبح المهتمون بهذه المسألة هم المتعلمون عادة وفى أكثر الأحوال ٠

ولأن الطلاب كانوا شريحة متحررة من الضغوط الحكومية ، كانوا أكثر الفئات اشتغالا بهذه المسألة خاصة فى بلد مثل مصر تشكل الحكومة فيها المحور الأساسى للحياة الوظيفية ، مما يجعل الكم الأكبر من المتعلمين ، موظفين محكومين بقيود الوظيفة وحصار القوانين واللوائح ٠

وبطبيعة الحال كان لا بد للحكومات المتعاقبة وخاصة حكومات الأقلية ، ان تصدر الأوامر من حين لآخر تحذر فيها الطلاب من العمل السياسى ، وان المدارس والمعاهد والجامعة ان هى الا مؤسسات تربوية لا عمل لها الا الانكباب على العلم وتحصيل المعرفة ٠ ودفع أحزاب الأقلية الى التشدد فى ذلك أثناء فترة توليهم الوزارة ، ان الحركة الطلابية كانت تقوم دائما باثارة الجماهير ودفعها الى الثورة

على ممارسات السلطة الباغية سواء من جانب الحكومات القائمة نفسها أو الملك أو سلطات الاحتلال ، وهى دوائر ثلاث متمايزة ، لكنها غير منفصلة ، فقد كانت تعمل فى تنسيق تام وتعاون واضح .

ومن هنا فليس من الغريب ان يصدر أول قانون فى هذا العهد المسمى بعهد الاستقلال ، أثنــاء وزارة محمد محمود التى اشتهرت بوزارة اليد الحديدية . ومما يؤسف له أن يكون وزير المعارف وقت صدور القانون هو أحمد لطفى السيد زعيم الفكر الليبرالى ، والغطاء الذى غطيت به هذه المحاولة الاستبدادية يتضح من تسمية القانون بأنه بشأن حفظ النظام داخل معاهد التعليم (٥١) . وكان طبيعيا ان يتم الغاء مثل هذا القانون عندما تسلم الوفد الحكم ، وخاصة بعد توقيع معاهدة ١٩٣٦ ، كما انه أعاد الطلبة المفصولين ايمانا منه بحق الطلاب فى الاهتمام بالقضايا العامة للبلاد ، فضلا عن ان الطلاب كانوا يمثلون بالنسبة للوفد طاقة شعبية هائلة تساندة وتقف بالمرصاد للأطراف الأخرى .

وفى أثناء الوزارة السعدية عام ١٩٤٨ يصدر عبد الرازق السنهورى القانون رقم ٨٢٢٠٨ بشأن التشدد فى حفظ النظام فى معاهد التعليم . بل ان الحكومة السعدية تنتهز فرصة قيام حرب فلسطين ، وبالتالى فرض الأحكام العرفية ، فتصدر أمرا عسكريا رقم (٦٤) بمنع الطلبة من الاشتراك فى الهيئات السياسية ، حيث نصت مادتاه الأولى والثانية على ما يأتى (٥٢) :

١ ــ تحال الى المحاكم العسكرية الجرائم المنصوص عليها فى المرسوم بقانون رقم ١٠١ لسنة ١٩٤٥ الخاص بحفظ النظام فى معاهد التعليم على ان تكون العقوبة على ارتكاب هذه الجرائم والشروع فى ارتكابها ، الحبس من ستة أشهر الى ٣ سنوات .

٢ ـ يحظر على طلبة معاهد التعليم وتلاميذها الانتماء أو الاشتراك فى أى حزب أو جمعية أو ناد أو لجنة أو شعبة أو غير ذلك من الجماعات والهيئات التى لها وجود قانونى أو فعلى متى كانت لها أغراض سياسية ٠

ومرة أخرى ، نلاحظ بكل أسف ان مثل هذا يحدث أثناء تولى علم كبير فى التاريخ المصرى ارتبط اسمه بالدفاع عن الديموقراطية وخاصة ضد ممارسات السلطة الحكومية ، ألا وهو عبد الرازق السنهورى ، والتبرير الذى أصبح معتادا بعد ذلك فى كل عهد هو ما عبرت عنه مذكرة وزير المعارف لمجلس الوزراء حيث ذكرت « من استقراء الحوادث التى وقعت فى معاهد التعليم ومتابعة التحقيقات الجنائية التى تمت فى شأنها ، ان فريقا من الطلبة انساقوا الى التيار الخطير الذى انزلقوا اليه بتدبير بعض العناصر الخارجة عن محيطهم » (٥٣) ٠

وبطبيعة الحال فرغم شدة بطش الحكومة الى الدرجة التى أنتجت مأساة فتح كوبرى عباس بالجيزة أثناء المظاهرات الطلابية مما أدى ببعضهم الى الغرق ، نقول رغم هذا ، فقد جاءت نهاية زعيم الحزب السعدى (محمود فهمى النقراشى) على يد طالب من كلية الطب البيطرى اسمه عبد المجيد أحمد حسن ردا على قيام الحكومة بحل جماعات الاخوان المسلمين ٠

وتوالى اصدار القوانين ، فصدر فى عهد حكومة ابراهيم عبد الهادى الزعيم التالى للنقراشى للحزب السعدى ، القانون رقم ٨٥ لسنة ١٩٤٩ بشأن منع المظاهرات داخل معاهد التعليم أو خارجها وما ينص على ذلك من عقوبات (٥٤) ٠ بل يصدر القرار الوزارى رقم ٨٦١٤ فى عهد الوزير أحمد مرسى بدر لسنة ١٩٤٩ يحظر فيه على موظفى وزارته ان يشتغلوا بالسياسة ٠ ودائما يكون المقصود

بالسياسة هنا : السياسة المناوئة للوزارة القائمة ، أما الاشتغال بتأييدها والدعاية لها فلم يكن هذا مما يحظره القانون رغم انطباقه على نفس الحالة ، لكنها اللعبة الحزبية والممارسات القهرية التى عهدها التاريخ المصرى فى كل عهد .

وكانت وزارة المعارف تعى خطورة أن يكون المعلم فى وضع يمكنه من قيادة فكر تلاميذه ، لذلك عملت على عرقلة أى جهد نقابى للمعلمين كما كانت بالمرصاد لدخول أى تيار سياسى فى الجهد العلمى لاعداد المعلمين . وكانت أول مجلة تحمل صوت المعلمين هى (صحيفة المعلمين) حيث كانت ناطقة باسم نقابة المعلمين ، واستمرت فى الصدور حوالى ثلاث سنوات من فبراير سنة ١٩٢٣ الى أواخر سنة ١٩٢٥ ، وكان يرأس تحريرها الشيخ أبو الفتوح الفقى (مفتش اللغة العربية وعضو مجلس النواب سنة ١٩٢٤) (٥٥) .

ومن المقالات التى عالجت قضية السياسة والتعليم تلك السلسلة التى كتبها محمد على المجذوب بعنوان « السلطة والحرية . معناهما ونشأتهما وأثرهما فى التربية » . وفى هذه السلسلة تتضح الروح المحافظة لدى المعلمين ، فهم من أكثر الشرائح الاجتماعية مراعاة لأوامر الحكومة وتوجيهاتها بحكم الآثار التى تتركها مهنة التدريس فى العاملين بها ، لأن التعليم فى المجتمعات الحديثة اداة فى يد الدولة للترويج لأفكارها وسياساتها ، ولهذا نجد الكاتب يختم مقاله بقوله : « الخضوع طريق للاستقلال والطاعة وسيلة للحرية » !! (٥٦) .

أما أحمد فهمى العمروسى ، فهو يحاول ابراز القيمة الوطنية والقومية لتعليم التاريخ بمناسبة مؤتمر عقد عن التربية الخلقية فكتب يقول : « فى استطاعة علم التاريخ اذا درس كما يجب أن

يدرس أن يؤثر تأثيرا ذا بال فى قلوب الناشئين ، فهو الوقاية الوحيدة التى تقيهم شر تلك الجراثيم المعنوية الغشوم على مسرح التاريخ » (٥٧) ٠

وواضح من الأسلوب ومن الأفكار أن التفكير يكاد يدور فى الدائرة (الوطنية) و (العلمية) بعيدا عن معالجة المسائل السياسية المباشرة التى تتصل بالممارسات الحكومية حتى لا يقع الكاتب تحت طائلة العقاب مادام موظفا ٠

واتجه البعض فى مقالاته الى نشر الوعى البرلمانى بمناسبة صدور الدستور عام ١٩٢٣ ، وتهيؤ البلاد أن تمارس حياة برلمانية ٠ والنموذج الذى يساق هنا هو نموذج المستعمر الانجليزى نفسه ، فهو على الرغم من جبروته وقسوته فى البلاد التى يستعمرها ، يسلك مسلكا آخر تماما فى بلاده هو من حيث الالتزام الدقيق بالتقاليد والقيم الديموقراطية حتى أصبح البرلمان الانجليزى مثالا ترنو اليه الأبصار ، ومن هنا اعتبر الكاتب « انجلترا أما للممالك الدستورية بأجمعها » (٥٨) ٠

لكن الموقف المحافظ للنقابة لم يمنعها بطبيعة الحال من أن تنتقد تصرفات الحكومة فيما يمس الممارسات التعليمية مسا مباشرا كما حدث سنة ١٩٢٥ عندما عملت حكومة الأقلية على رفع المصروفات الدراسية ، خاصة وقد شهدت النقابة عددا من الشخصيات المرموقة فى تاريخ التعليم المصرى فى هذه الفترة ، مثل اسماعيل القبانى الذى انتخب سكرتيرا للنقابة والسيد يوسف أمينا للصندوق ، وكل من على مصطفى مشرفة وأمين مرسى قنديل ومحمد عبد الواحد خلاف ، كأعضاء بمجلس النقابة ، وكان المنطق الذى استندت اليه النقابة فى مناقشة الحكومة فى قرارها ان « واجب الدولة تنوير السواد الأعظم من الناس واعدادهم

ليكونوا الأيدى العاملة فيها ، فان من واجبها الذى لا يقل عنه أهميــة أن تعــد الرءوس المفكرة ليكون منهــا القادة لهذا السواد والخزانة العامة يجب أن تعين على تحقيق ذلك » (٥٩) ٠

وكانت هناك كذلك (صحيفة التعليم الالزامى) لسان حال اتحاد المعلمين الالزاميين حيث صدرت من سبتمبر سنة ١٩٣٣ الى سنة ١٩٣٥ ، وكان يرأس تحريرها محمد حسن الفقى (٦٠) ٠

وما ميز هذه الصحيفة انهــا كانت تدافع عن مجمــوعة من المعلمين أقل حظا وشأنا من الشريحة السابقة التى عبرت عنهــا صحيفة المعلمين ٠ وعلى الرغم من اهتمام صحيفة التعليم الالزامى بالجانب الفكرى للمعلمين ، فانها توضح من خلالها مجموعة مقالات متــوالية الدور الذى يلعبــه المعــلم الالزامى فى المجتمــع فيكتب (يحيى أحمد الدرديرى) : « وعندى ان مسئولية معلم القرية أخطر من مسئولية الوزير وأكبر من مسئولية شــيخ الأزهر لأن الذى يتولى تهذيب النشء انما يتولى تكييف مستقبل الأمة » (٦١) ٠

وعندما يدلى طه حســين بدلوه فى الحديث عن مكانة المعلم الأولى ، يرجع تدنى هذه المكانة فى نظر الناس الى نقص فى الوعى الديموقراطى ، لأن الديموقراطية السياسية والاجتماعية تقتضى اعطاء مثل هذا المعلم مكانة تتكافأ والدور الخطــير الذى يقــوم به فى المجتمع ، يقول كاتبنا : « الذى يجب للمعلمين الأوليين كثير جدا أكثر مما يظن الناس وأكثر جــدا مما يظنون هم ٠ فعمل المعلم الأولى فى مصر غير مفهوم ولا مقدور على وجهه ، وأكثر الناس يرى فى كلمة الأولى هذه شيئا من نزول الدرجة وتأخر المرتبة اذا ذكر المعلم الثــانوى أو المعلم العالى ، ومصــدر ذلك فى أكبر الظن ان الديموقراطية لم تستقر فى نفوسنا بعد كما ينبغى واننا ما زلنا نحتفظ بشىء من نظام الطبقات وننسى ان الحياة الحديثة لا تقوم

على هذا النظام .. فالتضامن هو أساس الحياة بين رجال التعليم على اختلافهم كما انه أساس الحياة للأمة كلها » (٦٢) .

ومن المقالات المباشرة نوعا ما ذلك المقال الذى كتبه محمود الخفيف بعنوان (القومية والتعليم) حيث يعيب فيه على التعليم المصرى متهما اياه باللاقومية ، ومن هنـا يصـبح الطريق السليم لاصـلاح التعليم فى مصر أن يصبغ بالصبغة القومية : « صبغ التعليم بالصبغة القومية أمر يجب أن يكون رائد كل مصلح يريد أن ينهض بهذه الأمة » (٦٣) . والصبغة القومية هنا لا تعنى ما قد تعنى فى أيامنا الحالية من (عروبة) ، وانما قصد بها أن يكون التعليم فى خدمة كل الفئات وكل الشرائح الاجتماعية ، ف (القوم) هنا المنسوب اللفظ اليه هم (القوم المصريين) .

وكانت قد ثارت قضـية هامة فى منهج التـاريخ للمدارس الثانوية سنة ١٩٣٠ من حيث الادعاء بأن مصر منذ انتهاء العصر الفرعونى ، استعمرت من قبل دول عديدة حتى الدولة العثمانية ، ومن هنا انبرى محمد فريد أبو حديد ليؤكد « مصر لم تكن يوما غير مستقلة » يستعرض فيه عهودا مختلفة من التاريخ المصرى مثل عهود الطولونيين والاخشـيديين والفـاطميين والأيوبيين والأتراك ، ويثير التساؤل : أكانت هذه الدول مصرية حقا ؟ أم أجنبية أخضعت مصر لسلطانها ؟ ان الذين لم يتوغلوا تحت السطح يزعمون ان هذه الدول أجنبية وحجتهم فى ذلك ان ملوكها لم يكونوا من صميم المصريين ، ولئن صح هذا فليس فى بلاد العالم أمة مستقلة » (٦٤) .

التجريب التربوى :

عاش التعليم حتى القرن التاسع عشر دون أن نسمع عن قيام مدارس تجريبية فيه ، تكون حقلا لابتكار بعض الأساليب التربوية

أو تطبيقها أو تعديلها ، وذلك تمهيدا لنشرها بين المدارس الأخرى ، وربما كان مرجع هذا ان المجتمعات فى الماضى كانت بطيئة التطور نسبيا اذا قورنت بمجتمعات القرنين التاسع عشر والعشرين ، وان المدارس بدورها كانت بطيئة الحركة تكاد تسير على وتيرة واحدة دون أن تحيد عنها مئات السنين كما كانت قاصرة على عدد قليل من الأفراد يمثلون الصفوة من دون عامة الناس (٦٥) .

لكن حدث خلال العصر الحديث ، خصوصا خلال القرن الحالى الذى نعيش فيه تطورات فى المجتمع وفى التربية وفى العلوم الاجتماعية ، جعلت قيام المدارس التجريبية ضرورة اجتماعية وتربوية وعلمية ، فكثير من المجتمعات الحديثة ، بفضل التقدم العلمى والتكنولوجى ، زاد تعقد ثقافتها وتشعباتها واتجاهاتها ومطالبها ، وأصبحت سرعة التغير فيها على نحو لم تألفه من قبل ، وربما يهدد مصيرها من بعد . والتربية النظامية بدورها أخذت تستجيب لهذا التغير فتطورت وتجددت وسار التغيير فيها بخطى أسرع من قبل ، كما اتسع مجالها لتشمل معظم أبناء الشعب ، فتطلب ازدياد حجم التعليم وسرعة تغيره والرغبة فى مزيد من التغيير ، والتغير فى اتجاه محمود العواقب حتى يساير تغير المجتمع ويسهم فى توجيه وجهة مرغوب فيها ، قيام لون من المدارس يحتل مكان الريادة فى التعليم ، وينير معالم الطريق الذى يسير فيه النظام التعليمى على ضوء ثمار تجاربه وأساليبه المبتكرة فى الميدان (٦٦) .

وعندما أتيحت الفرصة لاسماعيل القبانى أن يسافر فى أول الثلاثينات الى بعض البلدان الأوربية مثل انجلترا وفرنسا وسويسرا ، درس فيها وقرأ والتقى بالباحثين والعلماء وأدرك شيئا هاما لم يلتفت اليه كثيرون ، وهو ان نهضة مصر اذا كان لابد لها من أن تقوم على تربية قويمة ، فان هذه التربية لن يكتب لها

التوفيق والصحة اذا ظلت كما كانت فى ذلك الوقت قاصرة على كلمات وجمل تأتى من أفواه المحاضرين أو صفحات تمتلىء بهـا الكتب . انها تكون ذات فاعلية حقيقية لو التحمت بدنيا الخبرة والتجربة ، وذلك من أجـل أن تكتسب الخصوصية المصرية التى تجعل من الأفكار التربوية مجرد فروض فى حاجة الى الموضـوع لمحك التجربة للحـكم على مدى صلاحيتها للبيئة المصرية ولتكوين الشخصية المصرية (٦٧) .

نشأت بذلك فكرة المدرسـة التجريبية فى رأس القبانى ، وظلت تدور فى رأسه الى أن نضجت الفكرة وعرض اتجاهاته هذه على وكيل الوزارة عبد الفتاح صبرى فعاون القبانى على تحقيق هذا الهدف عـام ١٩٣٢ فأنشأ ما سمى فى ذلك الوقت بالفصـول التجريبية وألحقت بمعهد التربية ، يقول القبانى : « .. اذ لا ينبغى أن ننقل أساليب التربية الحديثة عن البلاد الأخرى لنعممها فى مدارسنا الا بعد أن نجربها لنتبين مدى ملاءمتها لظروفنا وحاجاتنا الخاصة ، وللخصائص النفسية والعقلية التى يتميز بها أطفالنا ، ولنعرف على أى الوجوه ينبغى أن تطبق عندنا كى تحقق الأغراض المقصودة منها ، وهذا التجريب ينبغى أن يجرى فى أول الأمر ، فى مدرسة واحدة ، أو عدد قليل من المدارس ، تحت اشراف مباشر ممن يستطيعون توجيهه » (٦٨) .

وقد اختير للتجريب فى هذه الفصول بعض المبادىء والأساليب التى رؤى انهـا أقـرب الى علاج ما فى حياتنا القومية وتعليمنا من عيوب ظاهرة ، واستمرت تجربة هذه المبادىء عدة سنين ، ويمكن القول بأن التجربة أسفرت عن نجاح يستوقف النظر بالرغم من الصعوبات العديدة التى لابد أن يلاقيها كل نظام غير مألوف فى أول أمره ، وخاصة لأن تسميتها (بالفصول التجريبية) قد نفرت

الآباء وأثارت مخاوفهم من أن يكون أبناؤهم محـل (تجريب) ، ولذلك كان أكثر التلاميذ الذين التحقوا بهذه الفصول من أبناء خدم المعهد وفلاحي منطقة الدقى (مكان المعهد قديما) ، الذين اجتذبتهم اليها ميزة المجانية التى توسعت الفصول فى منحها للتلاميذ . على أن تلك المخاوف قد زالت بالتدريج عندما بدأت آثار هذا التعليم تظهر فى الأطفال ، وعندما شاهد الكثيرون نتائج دراستهم ونشاطهم فى المعارض وحفلات العرض الدراسى التى كانت تعقد بالفصـول كل سنة . وزاد اطمئنان الآباء ورجال التعليم الى الأساليب الجديدة عندما تقدمت أول دفعـة من تلاميذ الفصـول لامتحـان شهادة الابتـدائية فى سـنة ١٩٣٥ ونجحوا جميعـا ، بالرغم من أن الدراسة لم تكن موجهة فى الأصل نحو هذا الغرض .

وفى تلك السنة حققت الفصول غرضها من ناحية أخرى اذ أن المنـاهج والأنظمة التى جربت بها كانت أساس كثير من التعديلات التى أدخلت على مناهج التعليم الابتدائى فى سنة ١٩٣٥، كما أن أساليب التربية الاجتماعية والنشاط الحر التى طبقت فيها، وفى مقدمتها نظـام (الأسر) ، بدأت تتسرب الى جميـع أنواع المدارس فى تلك السنة (٦٩) .

ولعله من المفيد أن نعرض لتجربة أو تجربتين من التجارب التى أجريت فى المدارس النموذجية (وهم الاسم الذى تحولت اليه المدارس التجريبية) لنتبين الى أى حد عملت مثل هذه المدارس على اخضاع الفكر التربوى للمنهج العلمى بالدرجة الأولى الذى يقوم على التجريب ، ومن المفضل أن نترك الدكتور محمد صابر سليم أستاذ المنـاهج بتربية عين شمس يروى التجـربة التى قام بهـا بنفسه ، حيث تحدث قائلا (٧٠) :

« كانت التجـربة الأولى فى سـنة ١٩٤٥ فى الفرقة الثالثة

الثانوية (نظام قديم) ، وهى صورة صادقة عن الحالات التى يكون المدرس فيهـا خالى الذهن من المعـلومات والخبرات التى يحتاجها التلاميذ والتى لم ينزل الى حقل التجربة فيها ، فكان وضعى وأنا مدرس كوضع بقية الطلبة وهو الاهتمام بالمعرفة والتجريب فى هذا الموقف ٠

كانت الحرب فى نهايتها وكان هناك نقص شديد فى كثير من المواد ومنها المرايا التى تستخدم فى دراسة الضـوء ٠ ورأى الطلبة وهم يدرسون معى الطبيعة أن يقوموا بصنع المرايا ٠ وقد رأى التـلاميذ احضـار زجاج ولصقنا عليه بالصمغ ورقا مفضضا كالذى تغلف به السجائر ، ولكن ذلك لم يأت بالنجاح المنتظر ، فاقترحت ثلاثة مصادر نلجأ اليها عسى أن يكون فيها التوفيق :

١ ـ لجنة من الطلبة تذهب الى دار الكتب لجمع المعلومات الخاصة بصنع المرايا ٠

٢ ـ لجنة تذهب الى كلية العلوم بالقاهرة تبحث وتسـأل عن هذه المعلومات والحقائق ٠

٣ ـ لجنة أخرى تزور مصانع المرايا لترى كيف تنتجها ٠

واتفقت المعلومات والمـعادلات الكيماوية التى حصـل عليها الطلبة سـواء من الكتب أو من الرجوع الى كلية العلوم ٠ أما لجنة زيارة المصـانع ، فقد قابلتها صـعوبات كثـيرة ، وأهمهـا توجس المسئولين فى المصانع منهم وتضليلهم فى اعطاء المعلومات ٠٠ الخ وقد قام التلاميذ بتجريب المعادلات ولم تؤد الى النتائج المطلوبة مما زاد حاجتنا لزيارة أحد المصانع ٠

وأخيرا وفقنا الله الى مصنع بالعتبة كان على وشـك الافلاس تفضل علينا صاحبه بيوم لزيارة المصـنع والوقوف على طرق عمل

المرايا ، هذا الجو كله أعطى الطلبة اتجاها يدفعهم الى الحرص فى تلقى المعلومات ومناقشتها · وذهبنا الى المصنع وشاهدنا كيف نصنع المرايا ، ولكن عندما أسرع التلاميذ الى عمل نموذج لمصنع صغير ، أخذنا نجرب حسبما رأينا ، ولكن لم نحصل على ما توقعناه من نجاح فى صنع المرايا · وقابلتنا عدة صعوبات ، وعبثا حاولنا استدعاء صاحب المصنع ليجرى التجربة أمام التلاميذ فى المدرسة ، وأحس التلاميذ بالحاجة الى تعديل طريقتهم فى اجراء التجربة فغيرنا من تركيز المحاليل المختلفة حتى استطعنا أخيرا انتاج المرايا ·

وبنفس الطريقة استطعنا أيضا أن ننتج المرايا المقعرة والمحدبة هذا العمل ، لنجاحه ، وللطريقة التربوية السليمة فى اجرائه (لاقى) ارتياحا كبيرا من المسئولين عن العلوم لمـــا تمتاز به الطريقة من تحصيل مادة واكتساب خبرات معينة والتدرب على اجراء التجارب بأنفسهم وتسجيلها فى كراساتهم كل بطريقته الخاصة » ·

وعلى نفس المنوال ، سارت تجارب كثيرة مثل : (٧١)

أولا : تجربة المنهج المتكـــامل فى اللغة العربية ، وقد هدف هذا المنهج الى تدريس اللغة العربية كلا غير منفصل الى فروع ، مثل التعبير والتطبيق والاملاء والمطالعة ، ويكون محورها الفهم الصحيح للغرض من تدريس اللغة وقيمتها وأثرها فى حياة الأفراد ·

ثانيا : تجربة فى اللغـــة الانجليزية أساسها تنمية الطـــاقة اللغوية للتلميذ كجزء من شخصيته المتكاملة يدرب فيها التلاميذ على التعبير عن أنفسهم باللغة الانجليزية باعتبار أن الفرد يستعمل اللغة أصلا للتفاهم مع أفراد المجتمع مشافهة وليس كتابة ·

ثالثا : تجربة فى المواد الاجتماعية ، فقد كانت دراسة الجغرافيا دراسة حية أساسها الوطن الذى نحيا فيه ثم الأحداث السياسية

الكبرى لتي تشغل الأذهان ويهتم بها الطـلاب وتوقظ ما فيهم من وعى وطنى ٠

وكان على أسـتاذ التاريخ أن يؤرخ لهذه الأحـداث الكبرى ويلاحظ تطورها ٠

رابعا : تجربة فى تدريس التربية الفنية دراسة كلية لا فصل فيها بين الرسم والأشغال والنحت والزخرفة واندماج هذه المادة مع بقية المواد الدراسية الأخرى حتى تؤدى خـدمات عامة فى المحيط المـدرسى ٠

خامسا : قامت عدة تجارب حول هوايات الطلاب لمعرفة رغباتهم فى العمل على تربية وجدانهم والبحث عن العوامل المختلفة التى تهىء نجاح الهواية وتأدية رسالتها وكانت بكل هواية تجربة خاصة بها ، وكان على الأستاذ المشرف عليها أن يلاحظ ويدون ويعدل فى خطة دراسته ويتغلب على الصعوبات ٠

ان هذا النهج فى التفكير التربوى ، كان يمثل ثورة فكرية بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى ، ولو رجعنا الى بدايات العصر الحديث على مسـتوى العـالم ، فسوف نجد أن ما حـدث من ثورات علمية وتكنولوجية ، انما مهد لها تغيير منهج التفكير ، فبدلا من البحث عن الاجابة عن التساؤلات التى تواجه الانسان فى الحياة بالرجوع الى ما قاله السابقون ، يعود الانسان الى التجربة ليخضع الفكرة للضبط ويتساءل : هل هذا صحيح ؟ انه الفرق بين المنهج الاستنباطى والمنهج التجريبى ٠ صحيح ان الاستنباط له مجالاته واستعمالاته التى لابد منها ، الا أن المنهج التجريبى كان هو القاعدة الأساسية لكثير من صور التقـدم المذهلة التى شهدها عالمنا المعاصر وخاصـة فى مجال التعليم ٠

ويمكن اجمـــال الاضـافات التربوية التى أضـافتها المدارس التجريبية (النموذجية) فيما يلى :

١ ــ التعبير عن وجهة نظر جديدة فى التربية ، وهى التربية التقدمية التى كانت ثورة على التعليم التقليدى الذى ساد بلادنا . وقد نجحت هذه المدارس بتعبيرها عن وجهة النظر الجديدة فى تشكيك المشتغلين بالتعليم فى كثير من الأساليب التقليدية ، بل وفى تحطيم جزء كبير من الاتجاهات التقليدية فى التعليم .

٢ ــ ان هذه المدارس مثلت تجربة فى كيف التعليم وأهمية العناية بهذا الكيف فى تنشئة المطلوب . وقد نجحت هذه التجربة فى وقت غلبت فيه النزعة نحو الكم على التعليم فى معظم الأحوال، وخاصة فى الفترة التالية على ثورة يوليو ١٩٥٢ .

٣ ــ انها مثلت تجربة فى الاتجاه نحو اللامركزية الحقيقيـــة بما حاولت أن تكتسبه لنفســها من شخصية وحـرية فى التفكير والعمل .

٤ ــ كانت هذه المدارس معهدا تربويا عمليا يتعرض فيه المدرس للون من التدريب غير الشكلى الذى يعينه على النمو المستمر ، وذلك عن طريق اشتراكه فى التخطيط والتنفيذ والتقييم والتقويم ، وعن طريق تفكيره المستمر مع غيره من المدرسين فى مشكلات المدرسة . وفى محاولة ايجاد حلول لها فى جو من الحرية والتعاون .

٥ ــ أثبتت المدارس ، بفضل الجهود والاهتمام الذى أظهره كثير من مدرسيها ، ان التدريس أكثر من مجرد حرفة يشتغل بهـا بعض الأفراد من أجل كسب عيشهم فقط وانه فى الواقع مهنة لها جوانبهـا المتعددة وأصـولها الفلسفية والاجتمـاعية والسيكلوجية وأهميتها فى بناء مجتمع يسعى الى التطور والتقدم .

٦ ــ كانت لطلاب معاهد المعلمين مدارس عرض لبعض الأساليب والطرق الحديثة التى تعلموها نظريا فى معاهدهم ٠

٧ ــ أفادت هيئة التدريس بمعاهد التربية ، اذ ان اشرافهم عليهــا وملاحظتهم لتطبيق بعض المبــادىء النظرية التى نادوا بها أكسبتهم مزيدا من البصر والتحديد لتلك المبادىء ٠

٨ ــ أن الأساليب والطرق التى طبقتها المدارس كان لهــا فضل كبير فى تعديل المناهج وتحسين الحياة المدرســـية وطرق التدريس فى المدارس الأخرى ٠

٩ ــ ان هذه المدارس كانت مثلا فى القدرة على بث الوعى التربوى بين الآباء ، وتفهما للمواقف التعليمية فى المدارس ، وتقديرا لظروفها ورغبة فى مساعدتها على حل مشكلاتها وحرصــــا على ان يوفروا لأبنائهم أفضل تعليم ممكن (٧٢) ٠

تعليم المرأة (٧٣) :

لم يكن الجدل الذى شهده المجتمع المصرى حول تعليم المرأة الا فرعا من قضية أكبر هى قضية المساواة بينها وبين الرجل ٠ وقد جاهدت رائدات الحركة النسائيــة فى مصر لتفنيد مختلف الحجج التى ساقها أنصار التفرقة ودناتها وحاولن ان يبين ان تلك الفروق ان هى الا فروق نبعت من جملة الظروف والأحوال الاقتصـــادية والاجتمــاعية والثقافية التى أحــاطت بالمرأة على وجه العموم فى مختلف المجتمعات ، وفى المجتمع الشرقى على وجه الخصوص ٠

ومن أجل البرهنة العملية على هذا تدعو نبوية موسى المربية البارزة المنكرين الى ان يتأملوا ويقارنوا الفلاح المصرى وامرأته ، حيث لن يوجــد هذا الفرق فى الذكاء الفطرى المزعوم ، فالظروف

حولهما متساوية ، وهي تخرج الى العمل في الحقل تشاركه فيه ، تباشر المنزل في الداخل ، بل وتمارس البيع والشراء ، من أجل هذا نراهما (الرجل والمرأة) متساويين في الفهم والادراك ، بل لربما فاقت الزوجةالريفية زوجها في بعض الحالات ، ولذلك فهو غالبا ما يستشيرها في شئون حياتهما المشتركة ، ويجد في رأيها وعيا وذكاء وحكمة لاتقل عما يملكه أقرانه من الرجال « فكيف نقارن بين عقل رجل قد هذبته المدنية والمعارف والعلوم ، وصقلته التجــارب والخبرات ، وبين امرأة ظلت طوال حياتهـــا حبيسة في ركن من الدار ، فكسل عقلها وتلف كما يتلف الصدأ الآلات الحديدية ؟ كيف نقارن بين عقلين تربى احدهما على مبادىء علمية ومعرفية عالية ، وتربى الآخر في نطاق التطريز والحياكة والطبخ أو مجــرد تعلم القراءة والكتابة ، فهل يتطابق معوج ومعتدل » (٧٤) ٠

وفي مناسبة أخرى تلفت نبوية موسى نظرنا الى ناحية هامة بالنسبة للمرأة وخاصة في المدن ، وهي كثرة المسئوليات عليها ، فهي المسئولة عن البيت في جميع مهامه وتربية الأولاد حيث لم يكن عددهم قليلا كما هو اليوم ، دون ان يخفف عنها هذا العبء اذا عملت خارج المنزل ، بينما الرجل يتفرغ لعمله مما يتيح له ان يمهر فيه وينبغ « فالفارق اذن في الظروف وليس في الفطرة والطبيعة ، وكل ذلك يعوقها عن التفوق والنبوغ على الرجال » (٧٥) ٠

فاذا جئنا الى معنى المساواة لنرى ماذا تقصد المرأة بها ، نجد ان سمية فهمي ترى انه ليس المقصود ان تصبح المرأة مثل الرجل ، فهذا أمر بطبيعته عسير ، فالطبيعة مليئة بالمخلوقات غير المتساوية واختلاف المهام والوظائف بناء على ذلك « لذا فان ما يجب ان تطالب به المرأة هو المساواة في الصفات المشتركة بين الجنسين ، فتطالب بالمساواة في تنمية شخصيتها ، في تربية مواهبهـــا ، في الفرص

التعليمية والتربوية سواء فى المنزل أو المدرسة أو الجامعة ، تطالب بالمساواة الاجتماعية التى تعنى ان ينظر المجتمع الى المرأة بنفس القدر والاحترام ، وحسن المعاملة ، وأن يسمح لها بالمشاركة بالرأى والفعل ، فتلك هى المساواة حقا ، وليس اشتغال المرأة بأعمال الرجل أو تبادل الوظائف والأدوار » (٧٦) .

ولعل هذا المنطق هو الذى دفع نبوية موسى الى المطالبة بمساواة البنت مع الولد فى المناهج والمقررات الدراسية « يجب ان تستزيد بنفس العلوم التى يستزيد بها الولد ، لأن المناهج والمواد لا ترتبط بالعمل أو المهنة أو الوظيفة الاجتماعية الا فى مراحل متقدمة أى فى مراحل التخصص بعد ذلك » (٧٧) .

وتهاجم مى زيادة هؤلاء الذين كانوا يرون ان التعليم يمكن أن يؤدى الى عزل البنت عن البيئة التى نشأت فيها فتقول : « كم قالوا ان المعارف لم تخلق للمرأة ، وان العلم يذهب بجمالها وتواضعها ولطفها ، وانه يجعلها متكبرة جافة محتقرة العائلة ، هازئة بالرجل ، وها نحن نراها اذا تعلمت زادت جمالا وحنانا أكيدا ، واحتراما للعائلة واجلالا للرجل » (٧٨) .

لكن ، ما الهدف من تعليم البنت ؟

تعددت الاجابات عن هذا التساؤل بالاختلاف المراحل والعهود التاريخية ، وباختلاف المنطلق الفكرى الذى يصدر عنه صاحب الرأى أو صاحبة الرأى ، ففى البداية كان كثيرون يرون ان مثل هذا التعليم لا يراد به أكثر من تهذيب النفوس وتحديد الاتجاهات والميول « يكفى ان يكون وسيلة للاطلاع على المسائل العامة التى تشغلها وتشغل المجتمع حولها ، فتصبح دائما وسط الأحداث ،

ملمة بها ، مدركة لما يدور حولهـا لا كمن تعيش وسـط جزيرة منعزلة ، يكفى العلم حتى وان لم يستفد منه اقتصاديا » (٧٩)

لكن المسـألة تغيرت بعـد ذلك الى ما هو أكثر سـعيا وراء مزيد من المزايا والحقوق ، فها هى درية شفيق التى تزعمت حزبا نسائيا سياسيا (بنت النيل) تطالب بأن تقترن الدعوة لتعليم البنت بالدعوة باستفادتهـا من ذلك العلم حيث ان كليهما متمم للآخر ، فكما يجب دوام المطالبة بالقضاء على أمية المرأة لأنها نصف الأمة وشريكة النصف الآخر فى حياته واهتماماته وأفكاره ، وكل نقص بها عار على جبينه وليس جبينها هى فقط ، كذلك يجب بذل الجهد لاستثمار هذا العلم فى حياتها العملية ، اذ ليس من المنطق فى شىء أن تتعلم القانون ولا يسمح لها بممارسته وذلك بالعمل فى المحاماة (٨٠) ٠

وكان من الطبيعى أن تقف (انجى افلاطون) على نفس الطريق المطالب بأن تعليم المرأة باب واسع يجب أن يتيح لها أن تمارس مختلف صور النشاط التى تؤهل له علميا ، مؤكدة على الوظيفة الاقتصـادية للتعليم بالنسبة للمرأة ، فهو يعينهـا على الاستقلال الاقتصادى الذى هو القـاعدة الأساسية لسائر صـور الاستقلال الأخرى ٠ وتنتقد انجى الدعوة الى قصر مهمة تعليم البنت على مجرد التثقيف ، فهنـاك آبـاء يعانون الفـاقة والعوز والحرمان ، فاذا ما تأكدت الوظيفـة الاقتصادية للتعليم ، تشجع مثـل هؤلاء الآباء على ارسال بناتهم ليتعلمن حتى يساعدنهم فى مواجهة مطالب الحياة المختلفة ، أما مجرد التثقيف ، فلن يجعلهم يسمحون لهن بالتعلم (٨١) ٠

ومن بين المواد الدراسية التى رأى كثيرون ضرورة ان تتعلمها

الفتاة « المواد النسوية » مع ملاحظـــة ان بعض رائدات الحركة النسائية حرصن على ضرورة التفرقة بين هذه المواد وبين ما كان يسمى « الفنون النسوية » ، ويعنى بها الحياكة والطهى ونظافة البيت ، فقد تسـاءلت احداهن باستنكار شـديد عما اذا كانت واجبات الأم هى نظافة البيت وطهى الطعام وحياكة الملابس « ان واجبات الأم أعم وأشمل من ذلك ، فيجب ان تتغير النظرة » ، ومظاهر تغيير النظرة ، ان تتضمن مناهج الدراسة للبنات مقررا يتصل (بالتربية والارشاد والتوجيه) تتناول موضوعاته دراسة العـادات والتقـاليد الاجتمـاعية السـائدة فى المجتمع المصرى ، وموضوعات مما يدرس فى علم النفس وخاصة علم نفس الطفل ٠

وكذلك ضرورة ان تدرس الفتاة موضوعات فى الأخلاق والتهذيب والدين ٠ وموضوعات تتعرف من خلالها نظريا وعمليا وما يناسب كل فرد وســـنه وجنسه وطبيعة عمله مما يمكنهن من التمييز بين ما يحتاجه الذى يقوم بمجهود ذهنى وبين ما يحتاجه الذى يقوم بمجهود بدنى ٠ والتدبير الذى يعتبر حاجة أساسية فى تعليـم الفتاة يعنى تعلم طرق الحفظ والتخزين ومواسمه ، مما يناسب نوعية الطعام فى فترة معينة من العام ٠ وأخيرا فان من هذه المواد النسوية ، مادة الاقتصـــاد التى تتعلم من خلالها تنظيم وادارة مصروفاتها ، وكذلك ترشيد الوقت والجهد والمال (٨٢) ٠

لكن انجى أفلاطون تهـاجم هذه المواد وتعليمها فى مدارس البنـات ، لأن ذلك ــ فى رأيهـــا ــ يحصر دور المرأة فى منزل الزوجية ، وهى حيلة من حيل الرجـل حتى يكيف تكوين المرأة وتربيتها بحيث تتفق مع ما يريد هو لها ان تكون ، لا وفقا لما تريد هى ان تكونه ، انها تسـير بمن يتعلمهـا على نفس الطريق الذى سارت عليه المرأة منذ آلاف السنين ، وليس هنـــاك من فرق

الا ان ما كان يتم بالخبرة والتقليد والممارسة ، يتم فى حالتنا هذه بدراسة وعلى يد معلمات ومعلمين ومن خـــلال الكتب والأجهزة الحديثة ، لكنها جميعا تحمل نفس فلسفة استعباد الرجل للمرأة كى تظل أسيرة له (٨٣) .

ولم تنحصر دعوة المناصرين لتعليم المرأة على ضرورة تعليمها المواد النسوية ، فهناك مواد أخرى رأى كثيرون انها أساسية فى تكوينها وتربيتها ، يأتى فى مقدمتها اللغة القومية فهى عند لبيبة أحمد ، رمز للأمة ، وهى منها كالقلب من الجسد وبدونها لا تكون حياتها « فعلى كل انسان أن يهتم بتعليم أولاده لغتهم العربية التى هى السمة المميزة لهم ، ولا يكفى تعلمها بل البراعة فيها والتفوق بها على غيرها من اللغات الأجنبية والتى لا تمثل للانســـان نفس الأهمية ، أما لغته فهى وســيلة التفاهم والترابط ووسيلة الالمام بالآداب والأخبار ، وأهم من كل ذلك هى جسر الوصل بين الماضى والحاضر » (٨٤) .

وكلمــا خطـــا المجتمع خطوة الى موقع متقــدم فى التطور الاجتمــاعى ، كلما اتسع نطــاق المواد التى دعــا المفكرون الى أن تتعلمها المرأة وخاصة تلك المواد المعرفية والثقافية الواسعة والتى لا تقتصر فى تعلمها على بنات جنسها كما هو الأمر بالنسبة للمواد النسوية ، فقد أصبح الرأى العام قابلا لأن تتضمن مناهج تعليم البنــات مقررات عن التــاريخ والجغرافيـا والحســاب والعلوم والكيمياء .

ويعتبر أحمد لطفى السيد من أبرز لا من دافعوا عن حق الفتاة المصرية فى التعليم فحسب . بل لقد تمت على يديه اخطر خطوة الا وهى التحاقها بالجامعة المصرية . لقد كانت تلك الخطوة تمثل

تحديا سافرا لكثير من الأعراف والتقاليد السارية ، لافى المجتمع العام فقط بل كذلك فى المجتمع التعليمى ، فقد شاع وهم مؤداه بأن الجامعة وظيفتها الأساسية هى اعداد موظفين للادارات الحكومية المختلفة ، ونظرا لأن الأوضاع الحكومية لم تكن قد تهيأت لقبول المرأة كعاملة فيها فى كثير من المجالات ، فقد استقر فى الأذهان ان ليس لها أن تلتحق بالجامعة ، ويعترف لطفى السيد أن التحاق البنات بالجامعة قد تم فى غفلة عن الرأى العام ٠

فقد حدث ان طلب اليه بعض عمداء الكليات فى أول سنة لافتتاح جامعة فؤاد الأول ان يقبلوا فيهـا البنـات الحائزات للبكالوريا ، فأسر لطفى السيد لهم فى ذلك الحين ان هذه المسألة شائكة ، وأنه يشك فى رضى الحكومة عنها ٠ وعلى ذلك فقد قرروا فيما بينهم ان يقبلوا البنات الحائزات على البكالوريا من غير ان تثار هذه القضية فى الصحف أو فى الخطب ، حتى يضعوا الرأى العام والحكومة معا أمام الأمر الواقع ٠ وقد نجحوا فى ذلك ٠ وبعد ان ساروا فى هذا النهج عشر سنوات حدث ما كان يتوقعه مدير الجامعـة (لطفى السـيد) ، فقد قامت ضجة تنكر عليهم هذا الاختلاط ، فلم يأبه له ، « لأننا على يقين من ان التطور الاجتماعى معنا ، وان التطور لا غالب له ٠ ومعنـا العدل الدستورى يسوى بين الأخ وأخته فى ان يحصل كلاهما على أسباب كماله الخاص على السواء ، ومعنا فوق ذلك منفعة الأمة من تمهيد الأسـباب لتكوين العائلة المصرية على وجه يأتلف مع أطماعنـا فى الارتقـاء القومى ــ كل أولئك جعلنا لا نحفل بهذه الضجة التى ما لبثت ان ذهب بها الزمان » (٨٥) ٠

وأحدث تخرج الفتيات من الجامعـة دويا عظيما اذ خلق تغييرا فى مركز المرأة ، وصار حديث مجالس العامة والخاصة ،

فى الصـــالونات والأندية والشـــارع · ولم تقف أية صـــحيفة الا وشادت بسخاء عن فوز المرأة فى شخص متخرجات الجامعـــة والمستقبل الذى ينتظرها خاصـــــة بعد تصريحات الخريجـات بتصميمهن على مواصلة الدراسة للحصول على الدكتوراه ·

ورحبت النهضة النسائية بهذا النصر الذى أحرزته فى فترة وجيزة وحققت برنامجها ، فأقام الاتحاد النسائى مهرجانا لتكريم الخريجات أعدت له هدى شعراوى الاعداد اللائق حتى بدا وكأنه مؤتمـــــر علمى على أعلى مستوى ، وحضره المفـــكرون والأدبـاء والصحفيون والعلماء ، وقدم محمــــد على علوبة خريجة الحقوق ونصحها بنصرة الحق ، وقدم د · طه حسين خريجات الآداب وتكلم عن اليقظة العلمية النسائية ، أيضا احتفل بخريجات الجامعات الأوربيـــة (٨٦) ·

لكن هذا الذى حدث كان من الطبيعى ان يستثير المعســـكر المضاد فيشدد فى هجومه على فتح أبواب الجامعة للبنـــات ، وقد ساعده فى هذا الهجوم ان التعليم الجامعى يقوم على الاختلاط ومن زاوية الاختلاط يمكن أن يشار الى احتمالات الانحراف وقامت حملة صحفية تؤيد الاختلاط ، كتب فيها المفكرون والأدباء معلنين تعجبهم لخطوة الخلف منادين باستمرار الوضع القائم خاصة بعد ان أثبت كيانه وكفاءته ومكانته ، فيسجل الدكتور طه حسين / « لا أعرف فى كتاب الله وسنة رسوله نصا يحرم اجتماع الفتيان والفتيات حول أستاذ يعلمهم العلم والآدب والفن ، ولا أعرف شيئا حدث فى الجامعة يخوف من الفتنة ويدعو الى الاحتياط بالتفرقة بين الفتيان والفتيات فى قاعة الدرس ، وأن طبيعة المرأة فى الحياة المصرية الحديثـــة تقتضى ان يشــــتد الاتصـــال بين الرجـــال والنساء » (٨٧) ·

لكن ليس معنى هذا ان المرأة كانت محرومة تماما من فرصة التعليم العالى ، فالحق ان الجامعة الأهلية وقت انشائها عام ١٩٠٨، أتاحت الفرصـــة للفتيـات للاســـتماع الى ما يلقى من دروس ومحاضرات فى بعض الأقسام التى ضمتها كلية الآداب ٠ وكان التعليـــم فى هذه الكليـــة يتم على أيدى الســـيدات المصريات أو الأجنبيات ، واشتركت فى التعلم بها الكثيرات من السيدات والآنسات بصفتهن منتسبات أو مستمعات فى بعض الأقسام وليس بصفتهن طالبات أساسيات ٠

وتميز تعليم الفتاة بالجامعة المصرية فى ذلك العهد بوجود قسم نسائى أبيح للسيدات أن يقيدن أسماءهن فيه بصفة طالبات أساسيات ، كانت الدراسة فى هذا القسم صباحية ، بينما كانت دراستهن بالأقسام الأخرى المناظرة للرجال مسائية (٨٨) ٠

وهكذا ، على عكس أى ظاهرة أو حادثة ، والتى تبدأ بطيئة ، ثم تسرع شيئا فشيئا ، كان التحاق الفتاة بالجامعة طالبة منتظمة ، قد ولد فجأة ، ولم ينتظر تضـارب الآراء أو اختـلاف المؤيدين والمعارضـين ٠ لقد تم أولا ثم تلاه التشجيع ، ولم تتح فرصة كبيرة أمام الرائدات ليشاركن فى هذه الخطوة الهامة فى حياة المرأة ، ويرجع الفضل فيها لمناصرى المرأة ومؤيديها من الرجال (٨٩) ٠

الهوامش

١ – طه حسين : **مستقبل الثقافة فى مصر** ، بيروت ، دار الكتاب اللبنانى ، الأعمال الكاملة ، المجلد التاسع ، ص ١٢ .

٢ – سعيد اسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، ص ٤٨٧ .

٣ – صبحى وحيدة : **فى أصول المسألة المصرية** ، بيروت ، مكتبة مدبولى ، د. ت ، ص ٢٥٧ .

٤ – اخبار اليوم فى ١٩٤٧/١٢/١٣ .

٥ – مجلة الرسالة ، العدد ٦٢٤ ، ١٨ يونية ، سنة ١٩٤٥ .

٦ – محمد جابر الانصارى : **تحولات الفكر والسياسة فى الشرق العربى** ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد / ٣٥ ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، نوفمبر ١٩٨٠ ، ص ١٣٦ .

٧ – سعيد اسماعيل على : **الفكر التربوى العربى الحديث** ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد / ١١٣ ، مايو ١٩٨٧ ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ص ١٣٦ .

٨ – المرجع السابق ، ص ٢٥٢ .

٩ – سلامة موسى : **مصر أصل الحضارة** ، القاهرة ، المطبعة العصرية ، د. ت ، ط ٨ .

١٠ – محمد على علوبة : **مبادىء فى السياسة المصرية** ، القاهرة ، مطبعة دار الكتب المصرية ، ١٩٤٢ ، ص ١٩١ .

١١ – جمعية المعلمين : **أبحاث مؤتمر : سياسة التعليم** ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٤٥ ، ص ٢ .

١٢ – أبو الفتوح رضوان : التاريخ فى مناهج الدراسة فى مصر ، فصل من وضعه اضافة الى ترجمته لكتاب : هنرى جونسون : **تدريس التاريخ** ، القاهرة ، دار النهضة العربية ١٩٦٥ ، الفصل الثالث .

١٣ ـ محمد علي علوبة : مبادىء في السياسة المصرية ، ص ١٧٠ ·

١٤ ـ حافظ عفيفي : **على هامش السياسة** ، القاهرة ، دار الكتب المصرية ، ١٩٣٨ ، ص ٧٧ ·

١٥ ـ عبد الحميد فهمي مطر : **التعليم والمتعطلون في مصر** ، الاسكندرية ، مطبعة مدرسة محمد على الصناعية ، ١٩٣٩ ، ص ٥٠٦ ·

١٦ ـ جمعية خريجي المعلمين العليا : **الكتاب السنوى** ، القاهرة ، ١٩٣٤ ، ص ٢٨٥ ·

١٧ ـ المرجع السابق ·

١٨ ـ يعقوب فام : آفة التعليم المركزية ، **صحيفة التربية** ، القاهرة ، أكتوبر ١٩٤٨ ، ص ١٤ ·

١٩ ـ محمد عطية الابراشي : **الاتجاهات الحديثة في التربية** ، القاهرة ، مكتبة عيسى البابي الحلبي ، ١٩٤٤ ، ص ٩ ·

٢٠ ـ اسماعيل القباني : **التربية عن طريق النشاط** ، القاهرة ، النهضة المصرية، ١٩٥٨ ، ص ١٠ ·

٢١ ـ عبد العزيز القوصي : **أسس علم النفس** ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٥٠ ، ص ١٤٣ ·

٢٢ ـ على الجارم ومصطفى أمين : **علم النفس وآثاره في التربية التعليم** ، القاهرة ، مطبعة المعارف ، ١٩٢٥ ، ص ص ١٣٣ ـ ١٣٨ ·

٢٣ ـ أمين مرسى قنديل : **أصول علم النفس وأثره في التربية والتعليم** ، القاهرة ، مطبعة الاعتماد ، ١٩٢٩ ، ص ٥٩ ·

٢٤ ـ حسان محمد حسان : **اتجاهات الفكر التربوى في مصر من ١٩٢٣ حتى ١٩٥٣** ، رسالة ماجيستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧١ ، ص ٩١ ، هذا فضلا عن اعتمادنا عليها كثيرا في الاستدلال على جزء من المادة العلمية المصورة للفكر التربوى في هذه الفترة ·

٢٥ ـ المرجع السابق ، ص ١٠٠ ·

٢٦ ـ يعقوب فام : هل للتعليم غاية ؟ **مجلة التربية الحديثة** ، الجامعة الامريكية بالقاهرة ، ديسمبر ١٩٣٢ ، ص ١٤٧ ·

٢٧ ـ أحمد لطفى السيد : تطور حياتنا العقلية ، **المقتطف** ، مايو ، ١٩٣٩ ، ص ٥٩٨ .

٢٨ ـ حسان محمد حسان ، مرجع سابق ، ص ١٤٣ .

٢٩ ـ وزارة المعارف العمومية : **منهج التعليم الثانوى للبنين** مصدرا بتقرير وزير المعارف وبمذكرة تفسيرية لخطة الدراسة والمنهج سنة ١٩٣٥ ، المطبعة الأميرية ، ١٩٣٥ ، ص ص ٦٣ ـ ٦٤ .

٣٠ ـ عبد العزيز القوصى وآخرون : **اللغة والفكر** ، القاهرة ، المطبعة الاميرية ، ١٩٤٨ ، ص ص ١١٦ ـ ١٣٣ .

٣١ ـ وزارة المعارف العمومية ، مراقبة التعليم الثانوى : **تقرير عن حال المراقبة فى السنة الدراسية ٣٥ ـ ١٩٣٦** ، استنسل ، متحف التعليم ، ص ٢٥ .

٣٢ ـ حسان محمد حسان ، مرجع سابق ، ص ١٦٢ .

٣٣ ـ المرجع السابق ، ص ١٦٤ .

٣٤ ـ أحمد فؤاد الاهوانى : **خلاصة علم النفس** ، القاهرة ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ١٩٣٨ ، ص ص ٥٩ ـ ٦٧ .

٣٥ ـ حسان محمد حسان ، ص ١٨١ .

٣٦ ـ المرجع السابق ، ص ١٨٢ .

٣٧ ـ طه حسين : **مستقبل الثقافة فى مصر** ، ص ١٠٢ .

٣٨ ـ المرجع السابق ، ص ١٣٩ .

٣٩ ـ المرجع السابق ، ص ١٤٠ .

٤٠ ـ إسماعيل القبانى : **دراسات فى تنظيم التعليم بمصر** ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٥٨ ، ص ص ١١ ـ ١٢ .

٤١ ـ المرجع السابق ، ص ١٣ .

٤٢ ـ المرجع السابق ، ص ١٨ .

٤٣ ـ أحمد نجيب الهلالى : **تقرير عن اصلاح التعليم فى مصر** ، وزارة المعارف العمومية ، ١٩٤٣ ، ص ٣٢ .

٤٤ ـ المرجع السابق ، ص ٣٢ .

٤٥ ــ حافظ عفيفى : على هامش السياسة المصرية ، ص ٧٨ ٠

٤٦ ــ المرجع السابق ، نفس الصفحة ٠

٤٧ ــ زكى مبارك : رأى صريح فى التعليم الالزامى ، **مجلة الهلال** ، يونية ١٩٤٠ ، ص ٨٧٥ ٠

٤٨ ــ المرجع السابق ، ص ٨٧٨ ٠

٤٩ ــ محاضر جلسات مجلس النواب ، جلسة ٣٦ بتاريخ ٢٨ ابـــريل سنة ١٩٣٠ ، ص ٨٠٨ ٠

٥٠ ــ اعتمدنا فى كثير من المادة العلمية التى بنى بها هذا الجزء على رسالة **الماجستير** التى تمت تحت اشرافنا / عبد اللطيف محمود محمد : **أثر الممارسة الحزبية على حركة التعليم فى مصر** سنة ١٩٢٣ ــ ١٩٥٢ ، كلية التربية بجامعة عين شمس ، ١٩٨٤ ٠

٥١ ــ وزارة المعارف : قانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٢٩ ، بشأن حفظ النظام بمعاهد التعليم ٠

٥٢ ــ جريدة الأساس ، القاهرة فى ١٩٤٨/١٢/١٥ ٠

٥٣ ــ عبد اللطيف محمود : أثر الممارسة الحزبية ، ص ٢٥٥ ٠

٥٤ ــ زكى صالح وزميله : **لمحات من تاريخ وزارة التربية والتعليم ممثلا فى أعمال وزرائها** ٠ وزارة التربية والتعليم ، مكتب المستشار الفنى ، ١٩٥٩ ، ص ٥٥ ٠

٥٥ ــ عبد اللطيف محمود : أثر الممارسة الحزبية ، ص ٢٥٧ ٠

٥٦ ــ محمد على المجذوب : السلطة والحرية ، معناهما ونشأتهما وأثرهما فى التربية ، **صحيفة المعلمين** ، العدد الأول ، فبراير ١٩٢٣ ٠

٥٧ ــ أحمد فهمى العمروسى : صحيفة المعلمين ، ابريل ١٩٢٣ ٠

٥٨ ــ حسن خليفة ، المرجع السابق ، ص ١١٦ ٠

٥٩ ــ صحيفة المعلمين ، العدد الأول ، السنة الثالثة ، يناير ١٩٢٥ ٠

٦٠ ــ عبد اللطيف محمود : أثر الممارسة الحزبية ، ص ٢٦٠ ٠

٦١ ــ يحيى أحمد الدرديرى : معلم القرية هو رسول أمين أو غوى مبين ، **صحيفة التعليم الالزامى** القاهرة ، العدد الأول ، ١٩٢٣ ، ص ٩ ٠

٦٢ ـ طه حسين : المعلم الأولى وما ينبغى له ، **صحيفة التعليم الالزامى** ، العدد العاشر ، يوليو ١٩٣٤ ، ص ٨ .

٦٣ ـ محمود الخفيف : القومية والتعليم ، **صحيفة التعليم الالزامى** ، العدد الرابع ، ديسمبر ١٩٣٣ .

٦٤ ـ محمد فريد أبو حديد : **مجلة العلوم** ، تصدرها جمعية المعلمين ، العدد الثالث ، مارس ١٩٣٧ ، ص ١٦٠ .

٦٥ ـ محمد الهادى عفيفى وزميله : الحركة التجريبية والمدارس النموذجية فى الاقليم المصرى ، **صحيفة التربية** ، نوفمبر ١٩٥٩ ، ص ٤٢ .

٦٦ ـ المرجع السابق ، ص ٤٣ .

٦٧ ـ عبد العزيز القوصى ، كلمته فى : وزارة التربية والتعليم ، مكتب المستشار الفنى : **مؤتمر المدارس النموذجية** ، اشراف محمد خليفة بركات ، صيف ١٩٥٩ ، ص ٢١ .

٦٨ ـ اسماعيل القبانى : **دراسات فى مسائل التعليم** ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٥١ ، ص ٣ .

٦٩ ـ المرجع السابق ، ص ٥ .

٧٠ ـ مؤتمر المدارس النموذجية ، ص ٦٥ .

٧١ ـ كلمة على زيتون ، المرجع السابق ، ص ٥٢ .

٧٢ ـ محمد الهادى عفيفى وزميله : المدارس النموذجية فى الميزان ، **صحيفة التربية** ، مايو ١٩٦٠ ، ص ص ٤١ ـ ٤٢ .

٧٣ ـ اعتمدنا فى بعض الأحيان على مادة علمية مستمدة من رسالة الماجستير التى تمت تحت اشرافنا من : فاطمة على السعيد : **قضايا تربية البنت وتعليمها عند رائدات الحركة النسائية فى مصر من ١٨٨٢ ـ ١٩٥٢** ، كلية التربية بجامعة عين شمس ، ١٩٨٨ .

٧٤ ـ المرجع السابق ، ص ١٣٤ .

٧٥ ـ نبوية موسى : مؤتمر تدريس العلوم ، **الفتاة** ، العدد ٢٩٠ ، السنة الخامسة ، مارس ١٩٤٢ .

٧٦ ــ سمية فهمي : ما معنى المساواة ، **المصرية** ، السنة الثانية ، العدد ٣٢ يونية ١٩٣٨ ٠

٧٧ ــ نبوية موسى : ذكرياتي ، **الفتاة** ، السنة الأولى ، العدد ٤٨ ، ٢٤ سبتمبر ١٩٣٨ ، ص ٢٠ ٠

٧٨ ــ مي زيادة : **كلمات واشارات**، القاهرة ، مطبعة الهلال ، ١٩٢٤ ، ص ٣١٠

٧٩ ــ أوليفيا عوض : الى آنسة سنة ١٩٣٩ ، **فتاة الشرق** ، مارس ١٩٣٩ ، ص ص ٢٢٢ ــ ٢٢٥ ٠

٨٠ ــ درية شفيق : محاربتنا في الوظائف العامة ، **بنت النيل** ، العدد ٥٦ ، يوليو ١٩٤٦ ٠

٨١ ــ انجي أفلاطون : **نحن المصريات** ، القاهرة ، د٠ ن ، ١٩٤٩ ، ص ٢٤ ٠

٨٢ ــ فاطمة على السعيد : **قضايا تربية البنت** ، ص ١٧٠ ٠

٨٣ ــ انجي أفلاطون ، **نحن النساء المصريات** ، ص ٥ ٠

٨٤ ــ فاطمة على السعيد ، **قضايا تربية البنت** ، ص ١٧٤ ٠

٨٥ ــ أحمد لطفي السيد : **قصة حياتي** ، سلسلة كتاب الهلال / ١٣١ ، فبراير ١٩٦٢ ، القاهرة ، دار الهلال ، ص ١٩١ ٠

٨٦ ــ لطيفة محمد سالم : **المرأة المصرية والتغير الاجتماعي (١٩١٩ ــ ١٩٤٥)**، مركز وثائق الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٨٥ ٠

٨٧ ــ المرجع السابق ، ص ٨٦ ٠

٨٨ ــ زينب محرز : **تعليم الفتاة في الجمهورية العربية المتحدة** ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٦٥ ، ص ٤٣ ٠

٨٩ ــ فاطمة على السعيد ، **قضايا تربية البنت** ، ص ١٩٨ ٠

خاتمة

لعلنـا بعد هذه الجولة التاريخيـة ، نستطيع ان نلمس بالفعل صعوبة تغطية فترة زمنية بهذا الاتساع حيث تمتد منذ القرن الثامن عشر حتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ ، بالنسبة لموضوع تقل فيه الدراسات المتكاملة المنشـــورة والمتاحة ، وان كان هذا الموضوع يحمل مزية هامة ، فهو بحكم تغطيته لموضوع فكرى ، فقد انتفت الحاجة الى الوقوف عنـد التفاصـيل والجزئيـات والاقتصار على الكليات والعموميات والحركة الشاملة .

كذلك فان هذه الدراسة ليست صـورة من صور عمليات التأريخ الاكاديمى المعروفة ، وانما تأريخ (تربوى) بمعنى انه كان يعنينا من الحدث التاريخى ما يكون له من آثـار على حركة التعليم دون ان نتوقف عند هذا الحدث التاريخى طويلا كى نحققه ، فهذا مما لا نزعم أنه مهمتنا ، اذ هناك أصحابها المقتدرون ، ومن هنا كان اعتمادنا الرئيسى على نتائج أبحاثهم ودراساتهم لكى نفرغ الى موضوعنا الأساسى وهو حركة الفكر التربوى فى مصر طوال الفترة التى اخترناها .

ولقد شعرنا بأن المساحة الزمنية اذا كانت متسعة بدرجة كبيرة ، فان المساحة (الورقية) كانت فى غاية الضيق ، بحيث شعرنا ان هناك من القضايا والجوانب ما كان بحاجة ملحة الى التغطية والمعالجة ، فاضطررنا الى تقديم موضوعات أخرى قدرنا

انها أكثر أهمية وأكثر الحاحا آملين من المولى عز وجل ان تتاح لنا فرصة أخرى لاعادة كتابة هذا الموضوع فى صورة موسعة تمكننا من الوفاء بمتطلباته بقدر الامكان ·

وفى النهاية ، فاننا نستطيع تسجيل عدد من الملاحظات التى خرجنا بها :

— طوال هذه الفترة على وجه التقريب ، كانت البلاد خاضعة للقوى الاستعمارية ، ولا شك فى ان خضوع البلاد لمثل هذه القوى من شأنه ان يستقطب الجهود والاهتمامات بدرجة أساسية كى تتجه اليها مناضلة ضدها ، ساعية الى تخليص المجتمع منها · صحيح انه يمكن النظر الى ان وجود الاستعمار كان من شأنه ان يشحذ الهمم أكثر الى التوسل بالتعليم لتدعيم المقاومة ، وقد حدث جهد لا ينكر فى هذا الشأن ، لكننا من ناحية أخرى لا نستطيع ان نغض الطرف عن وعى الاستعمار بذلك وتنبهه له مما جعله يسعى هو الآخر بدوره الى تقليص الجهد الوطنى التعليمى ومحاصرته حتى يظل فى داخل دائرة ضيقة لا يتمكن معها من تفجير الطاقات الشعبية الكامنة ، والتى يمكن ان تطيح بالاستعمار ·

— وكنتيجة لهذا المتغير السابق ، فلابد أن نتوقع وجود درجة من التخلف الاقتصادى والاجتماعى تجعل الناتج الفكرى هزيلا الى حد ما بحكم ما هو معروف من ان الفكر انما هو افراز لوضعية اجتماعية واقتصادية · صحيح اننا نؤمن من ناحية أخرى بامكانية ان يتجاوز الفكر هذا الواقع فى أحلامه وطموحاته ، لكنه ، بدرجة أو أخرى يظل مشدودا الى هذا الواقع وامكاناته واذا كان يمكن النظر الى هذا التخلف كنتيجة للاستعمار ، فانه يجب ان ينظر اليه كسبب أيضا · وسواء نظرنا اليه كسبب أو كنتيجة ،

فبالنسبة الى الفكر تظل النتيجة واحدة وهى : تشوه وهزال يحمل بصمات التخلف الاجتماعى والاقتصادى ٠

ـ واذا كانت مصر قد خضعت معظم سنوات الفترة التى درسناها للاستعمار الفرنسى ، الا ان سائر القوى الاستعمارية الأخرى كانت حريصة أشد ما يكون الحرص على ان يكون لها فى هذا البلد موطىء قدم ، ويكون من سوء حظ التعليم ، ان يكون هو الباب الرئيسى لهذا عن طريق ما شهدته مصر من كم لامثيل له من المدارس الأجنبية التى امتدت بطول البلاد وعرضها وضمت جنسيات وثقافات تثير الدهشة حقا ، فمن انجليزية الى فرنسية الى أمريكية الى ايطالية الى ألمانية الى يونانية ، وكل مجموعة من هذه المدارس تفرز فى البلاد ثقافتها الخاصة ، هذا فضلا عن المعاهد الدينية التى كانت تفرز نوعية مغايرة ، والمدارس الوطنية الحديثة مما جعل من الساحة الثقافية المصرية (سوقا دولية) للفكر ٠ وفى ظل الهيمنة الاستعمارية والتخلف ، كان لابد ان يكون لهذا التنوع والتعدد اثره السلبى من حيث تمزيق الفكر التربوى فى مصر ، بينما كان من الممكن ان يحدث العكس لو كانت البلاد حرة الارادة الوطنية ولو كانت على درجة عالية من التقدم الاقتصادى والاجتماعى ، أى كان من الممكن ان يكون عامل قوة يمد الفكر التربوى بزاد عالمى من النظريات والفلسفات والآراء تثريه ٠

ـ ولأن الواقع الاقتصادى والاجتماعى فى قبضة قوى الاستعمار ، أو على الأقل تسير وفق سياستها ومخططاتها ، فضلا عن (الدمى) الحاكمة التى تختار بدقة كى تحمل وجها مصريا ، وعقلا استعماريا ٠

.. ولأن عددا من رجال الفكر والرأى بحكم ما يمثلونه كضمير للأمة ، وطلائع المستقبل ، كان لابد ان يحدث اختلاف واضح بين سرعة كل من الفكر التربوى ، والواقع التعليمى ، فيسير الواقع بسرعة السلحفاة – اذا افترضنا على أحسن الأحوال سـيره فى الاتجاه المرغوب فيه وطنيا – ويسير الفكر بسرعة الأرنب ٠ ان هذا أمر طبيعى فى كثير من المجتمعات ، لكنه فى مصر كان فاقع اللون ٠ ولعل ازدياد الفجوة بين (الفكر) و (الواقع) ٠٠ بين (الأمل) وبين (الممكن) كان من شأنه ان يصيب الناس بمزيد من اليأس والاحباط حتى أصبح القول الشهير (مفيش فايدة) – أيا كانت مناسبته – وكأنه قد صار شعارا قوميا يردد فى كل مكان وعلى أى مستوى ، من أعلى مستوى لدى العلماء والمفكرين ، الى مستوى رجل الشارع !!

– وكان لشدة القبضة الحكومية المشهورة فى الادارة المصرية دورها فى عزل حركة الفكر عن ان تكون ذات فاعليـة على حركة الواقع التعليمى ٠ وزاد من المشكلة (اللعبة الحزبية) حيث كان الكم الأكبر من الأحزاب التى حكمت (دمى) فى يد الاحتـلال وممثليه ، والقصر الملكى وموظفيه ، فضـلا عن قوى الضغط الرأسمالى القائمة ٠

٠٠ وهكذا جاءت الصورة على النحو الذى عرضناه !

الفهرس

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول : فكر التخلف	١١
في جب التخلف	١٢
مفهوم العلم ومجالاته	١٦
الدور الاجتماعي للعلماء	٢١
التفكير الخرافي	٢٧
الهوامش	٣٥
الفصل الثاني : ارهاصات التغيير	٣٩
مزيد من التدهور للبنية الأساسية	٣٩
القدرية كسلاح ضد الشعب	٤٣
مكانة العلماء في ذروتها	٤٦
اطلالة على علوم العصر	٥١
الهوامش	٥٦
الفصل الثالث : التحول الكبير	٥٩
مقدمة	٥٩
تحديث الثقافة المصرية	٦٠
مفهوم التربية	٦٢

الطبيعة الانسانية ٦٦
مواد التعليم ٦٩
طريقة التعليم ٧٣
العلاقة بين الدولة والتعليم ٧٨
تعقيب ٨١
الهوامش ٨٤
الفصل الرابع : شروق الفكر ٨٧
تمهيد ٨٧
عوامل التغيير ٨٧
العملية التربوية عملية متكاملة ٩٠
مسئولية التعليم بين هيمنة الدولة والمشاركة الشعبية ٩٥
تعميم التعليم أم نشره ؟ ٩٨
القيمة الاجتماعية للتعليم ١٠٣
من يقوم بالعملية التربوية ١٠٦
تعليم البنات ١١٤
الهوامش ١١٧
الفصل الخامس : الدور النضالى للتعليم فى معركة المقاومة
ضد الاحتلال البريطانى ١٢١
المجتمع المصرى من ١٨٨٢ ـ ١٩٢٣ . . . . . ١٢١
تعميم التعليم والزامه ١٢٤
الوراثة والبيئة وأثرهما فى اختلاف الطبيعة الانسانية ١٣٣

التعليم فى صناعة علميــة ١٣٦
الكتابات فى التربية ١٣٩
قواعد عامة فى التعلم والتعليم ١٥٠
الهـــوامش ١٥٨
الفصل السادس : الفكر التربوى بين التبعية والاستقلال . ١٦٣
الاستقلال المهزوز ١٦٤
الهجوم الحاد على سياسة التعليم ١٧٠
الأساس النفسى للتربية ١٨٠
ديموقراطية التعليـم ١٩٠
تســييس التعليـم ٢٠١
التجريب التربوى ٢٠٧
تعليـــم المرأة ٢١٥
الهوامش ٢٢٤
خاتمـــة ٢٣٠

صدر من هذه السلسلة

١ ـ مصطفى كامل فى محكمة التاريخ
د. عبد العظيم رمضان

٢ ـ على ماهر
اعداد رشوان محمود جاب الله

٣ ـ ثورة يوليو والطبقة العاملة
اعداد : عبد السلام عبد الحليم عامر

٤ ـ التيارات الفكرية فى مصر المعاصرة
د. محمد نعمان جلال

٥ ـ غارات أوربا على الشواطىء المصرية فى العصور الوسطى
علية عبد السميع

٦ ـ هؤلاء الرجال من مصر
لمعى المطيعى

٧ ـ صلاح الدين الايوبى
د. عبد المنعم ماجد

٨ ـ رؤية الجبرتى لأزمة الحياة الفكرية
د. على بركات

٩ ـ صفحات مطوية من تاريخ الزعيم مصطفى كامل
د. محمد انيس

١٠ ـ توفيق دياب ملحمة الصحافة الحزبية
محمود فوزى

١١ ـ مائة شخصية مصرية وشخصية
شكرى القاضى

١٢ ـ هدى شعراوى وعصر التنوير
د٠ نبيل راغب

١٣ ـ أكذوبة الاستعمار المصرى للسودان
د٠ عبد العظيم رمضان

١٤ ـ مصر فى عصر الولاه
د٠ سيدة اسماعيل كاشف

١٥ ـ المستشرقون والتاريخ الاسلامى
د٠ على حسن الخربوطلى

١٦ ـ فصول من تاريخ حركة الاصلاح الاجتماعى فى مصر
د٠ حلمى أحمد شلبى

١٧ ـ القضاء الشرعى فى مصر فى العصر العثمانى
د٠ محمد نصر فرحات

١٨ ـ الجوارى فى مجتمع القاهرة المملوكية
د٠ على السيد محمود

١٩ ـ مصر القديمة وقصة توحيد القطرين
د٠ أحمد محمود صابون

٢٠ ـ المراسلات السرية بين سعد زغلول وعبد الرحمن فهمى
د٠ محمد أنيس

٢١ ـ التصوف فى مصر ابان العصر العثمانى جـ١
توفيق الطويل

٢٢ ـ نظرات فى تاريخ مصر
جمال بدوى

٢٣ ـ التصوف فى مصر ابان العصر العثمانى جـ٢

توفيق الطويل

٢٤ ـ الصحافة الوفدية

د. نجوى كامل

٢٥ ـ المجتمع الاسلامى

ترجمة : د. عبد الرحيم مصطفى

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٨٩/٣١٤٩

ISBN ـ ٩٧٧ ـ ٠١ ـ ٢١٢١ ـ ٥